



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

REJANE APARECIDA CZEKALSKI

**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**

Londrina
2008

REJANE APARECIDA CZEKALSKI

**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**

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

Orientadora: Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

Londrina
2008

REJANE APARECIDA CZEKALSKI

**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**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora
Profa. Dra. Doralice Ap. Paranzini Gorni
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czemisiz
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 11 de julho de 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus por ter me iluminado e me dado forças para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, que me nutriram desde sempre de forças e coragem para enfrentar os desafios da vida.

Ao meu esposo e filhos, pela confiança e motivação.

À Prof^a Dr^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni, pela paciência, atenção, e sabedoria em todas as etapas deste trabalho.

Ao Prof. Dr. César Aparecido Nunes pela sua brilhante contribuição neste trabalho.

À Prof^a Dr^a Angela Maria Hidalgo pela sua contribuição e sobretudo compreensão nos momentos mais difíceis da realização desta pesquisa.

À querida e inesquecível Prof^a. Dr^a. Edna Silva (in memoriam) pelo carinho e encorajamento, indicando novos caminhos na busca do conhecimento.

À minha amiga Maria de Barros, pelo espírito de generosidade, sobretudo pela fonte constante de inspiração.

Aos professores e colegas do Programa, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos profissionais entrevistados, pela concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

“Quando você tem uma meta, o que era um obstáculo passa a ser uma etapa de um de seus planos”.

Gerhard Erich Boehme

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço**: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Recentemente, a hora-atividade passou a integrar o contexto da Educação Básica desenvolvida em nosso estado, abrangendo um percentual de 20% da carga contratual docente. Segundo a lei que a institui, o estudo é uma das atividades docentes previstas para serem desenvolvidas neste espaço. Diante deste fato, esta dissertação teve como objeto de estudo investigar a hora-atividade como espaço de formação continuada em serviço dos professores de Educação Básica. Para tanto, partiu de um resgate histórico da organização do trabalho pedagógico e da hora-atividade como conquista política, refletindo sobre como a educação vem sendo concebida em função da realidade existente e suas contradições, bem como sobre o prestígio negado à figura do professor no decorrer do desenvolvimento da educação brasileira. A pesquisa focalizou o trabalho desenvolvido em duas escolas da rede pública de Telêmaco Borba-Pr, tomando-o como um recorte do universo a ser estudado, que pode contribuir para a análise e reflexão de como esta se concretiza nas escolas. Foram realizadas entrevistas com professores e membros da equipe técnica de uma escola que atua de 5^a a 8^a séries e outra que atua neste mesmo nível e no Ensino Médio, com o intuito de investigar como a hora-atividade se materializa em seu cotidiano e que avaliação fazem acerca da mesma. As informações coletadas foram refletidas e analisadas à luz da literatura consultada e dos documentos selecionados junto a diferentes instâncias do sistema, no intuito de compreender os movimentos e as contradições existentes neste contexto. Os resultados apontaram que os professores têm consciência da hora-atividade como fruto de uma conquista política da categoria docente, que veio amenizar a sobrecarga na realização de suas tarefas. Além disto, os docentes reconhecem a importância da formação continuada e buscam realizar estudos no espaço da hora-atividade. No entanto, alguns argumentam que este espaço ainda não é suficiente para este fim. Ao estabelecerem relação entre hora-atividade e formação continuada em serviço, os docentes, de maneira geral, enfatizam a riqueza do espaço para troca de experiências com os colegas e integração do trabalho das diferentes disciplinas, o que indica a possibilidade de que a formação em serviço a partir da hora-atividade seja possível. Contudo, esta questão não pode ser tratada isoladamente, mas sim, mediante a articulação do interesse e compromisso de todos aqueles que compõem o universo educacional, já que parece imprescindível a ampliação do tempo da hora-atividade para que nela possa se realizar todo 'trabalho docente' necessário à concretização de um 'trabalho pedagógico' de melhor qualidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação básica. Hora-atividade. Organização do trabalho pedagógico.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Pedagogical use of the planning and preparation period as a space for in-service teacher formation:** a study on the teachers' work organization in Telêmaco Borba, Brazil. 2008. 125p. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

The planning and preparation period has recently become part of the Elementary Education context in the state, comprising 20% of the teacher's hired workload. According to the law which established the practice, studying is one of the activities teachers should undertake during this time. With this regard, this study aimed at investigating the planning and preparation period as a space for in-service continued education for Elementary School teachers. In order to fulfill this goal, the study started off with a background check on the pedagogical work organization and of planning and preparation period as a political achievement, discussing how education has been conceived considering the actual reality and its contradictions, as well as the prestige denied to the teacher figure as Brazilian education develops. The research focused the works developed in two public schools from Telêmaco Borba, in the state of Paraná, Brazil, using it as a sample of the education universe, which can contribute for an analysis and reflection on how education is being carried out in schools. Several interviews were performed with teachers and staff from one Middle School (5th to 8th grades) and a Middle and High School (5th to 12th grades) to find out how they perform planning and preparation period and how they evaluate it. The collected data were analyzed under the light of the literature and documents selected along different stances of the system in order to understand the movements and contradictions of this context. The results pointed out that teachers realize planning and preparation period is a consequence of a political struggle by teachers, one that eases the load in carrying out their tasks. Moreover, teachers understand the importance of continued formation and try to study during planning and preparation period. However, some argue that this space is still insufficient for this. By establishing a relation between planning and preparation period and in-service continued education, teacher generally emphasize the richness of this space for the exchange of experiences with their colleagues and for the integration of different subjects' work, which indicates the possibility that in service education during planning and preparation period is in fact possible. Nevertheless, this issue cannot be treated independently, but rather through the interest and commitment from all persons who make up the educational universe, since it seems essential to increase planning and preparation period so that all the 'teacher-related work' required to a better 'pedagogic work' can be performed in it.

Keywords: Education policies. Elementary education. Planning and preparation Period. pedagogic work organization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos professores entrevistados	85
Tabela 2 – Tempo de atuação no magistério.....	86
Tabela 3 – Sexo dos entrevistados.....	86
Tabela 4 – Nível em que atuam os docentes.....	87
Tabela 5 – Carga horária semanal dos docentes (hora – aula)	87
Tabela 6 – Carga horária de hora-atividade semanal	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MARCOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA	16
1.1 A HISTÓRIA E PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS E CONQUISTAS ...	30
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE	33
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ	49
2 A HORA-ATIVIDADE: CONQUISTA DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	62
2.1 BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO E DA CONQUISTA DA HORA-ATIVIDADE: UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA	69
2.2 O TRABALHO INTELLECTUAL COMO BASE PARA (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	77
3 DESVELANDO A REALIDADE ESTUDADA: A HORA-ATIVIDADE ORGÂNICA OU COMPENSATÓRIA?	81
3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	81
3.2 OS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS	85
3.3 A HORA-ATIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE	124

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a hora-atividade e suas possibilidades, como um espaço para a formação continuada dos docentes, decorreu do desenvolvimento de mais uma etapa profissional, enquanto professora e gestora em escolas públicas, em que nos deparamos com muitas angústias e incertezas diante de situações em que constatamos que nossa formação acadêmica não nos fornecia suporte necessário para o enfrentamento de alguns problemas existentes no cotidiano escolar.

Embora consideremos ter recebido uma formação teórica muito boa, ela não foi suficiente, pois, entre as inúmeras tensões que vivenciamos no âmbito escolar, uma das que estavam mais presentes em nossas reflexões era a tentativa de buscar soluções que garantissem a aprendizagem significativa e de qualidade para todos os alunos.

Apesar do caráter singular de nossas experiências, pudemos perceber no decorrer de nossa atuação profissional, que ela continha muitos elementos comuns à trajetória e história de outros professores e professoras, com quem tivemos oportunidade de conviver nas diferentes escolas que passamos.

Partindo desse olhar e acompanhando de perto o cotidiano da escola verificamos, conforme observa (KUENZER, 2002) que o trabalho docente continua sendo fragmentado, distante de perspectivas de transdisciplinariedade, o que dificulta ao aluno conhecer os fenômenos de modo integrado, inter-relacionado e dinâmico. Disto decorre que do trabalho fragmentado de cada disciplina, nem sempre é possível desenvolver no aluno a efetiva compreensão da realidade que o cerca. Nesse sentido, as informações e conhecimentos oferecidos na escola passam a não ter sentido e significado para o aluno, gerando seu desinteresse pelos assuntos tratados na escola. Cabe destacar, no entanto, que com certeza, esta não seja a única causa da ausência de relação entre os conteúdos trabalhados e a realidade social.

Ainda no que se refere à fragmentação do trabalho docente, ela atua no sentido de produzir o 'isolamento' do trabalho na escola, uma vez que cada professor é solicitado e responsabilizado por ensinar os conceitos e conteúdos de uma área específica do conhecimento.

Por outro lado, no que diz respeito aos professores observamos que, diante da falta de interesse dos alunos, muitos buscam alternativas para melhoria da

qualidade do ensino oferecido, mediante atualização e aprofundamento teórico-metodológico. Em decorrência, alguns conseguem executar um bom trabalho à custa de sacrifícios pessoais, estudando e se aperfeiçoando em espaços e tempos alternativos, visto que a jornada extensa de trabalho não favorece a necessária formação continuada, seja ela individual ou coletiva.

Outros, que constituem uma parcela significativa, se tornam apáticos e descrentes da possibilidade de efetuar mudanças e de superar os problemas existentes no cotidiano escolar e no sistema educacional, frente aos graves acontecimentos que marcam o cenário político-social da atualidade e que, muitas vezes por conformismo ou comodismo, preferem ou não têm forças para ousar, continuando a apoiar seu trabalho em práticas superadas.

Outra experiência, que também contribuiu para nossa reflexão, foi o fato de estarmos, em 2002, à frente da coordenação regional da TV Escola, canal educativo do MEC, no âmbito do 'Núcleo Regional da Educação da Educação de Cornélio Procopio' e começamos a acompanhar o projeto Salto para o Futuro que é um programa de Educação a Distância (EaD), e que tem como proposta a formação continuada em serviço de professores.

Como esse programa promove o diálogo entre educadores de diferentes estados do Brasil, à medida que fomos acompanhando-o, observamos que muitos professores que dele participavam, apresentavam, com freqüência, as mesmas angústias e procuravam soluções para os problemas de repetência e evasão escolar, desinteresse dos alunos, dificuldade de aprendizagem, dentre outros.

O mais interessante é que, distintamente do que imaginávamos, eles acreditavam no potencial do seu papel como agentes colaboradores na transformação da sociedade, mediante um trabalho pedagógico de qualidade que contemplasse as verdadeiras necessidades educacionais, especialmente dos seguimentos mais excluídos socialmente. Esta foi a razão pela qual esta experiência foi muito significativa em nossa vida, embora tenha durado apenas dois anos.

Partindo da constatação de que as dúvidas e inquietações dos professores eram praticamente as mesmas, e que se assemelhavam àquelas com as quais já nos havíamos confrontado como professora e gestora, sentimo-nos instigados a buscar informações que pudessem contribuir com a prática docente.

Neste sentido, buscamos amparo teórico, e aos poucos fomos observando que muitos estudos e pesquisas realizadas na área de educação

analisam os cursos de formação docente no âmbito do Ensino Superior e apontam para lacunas que estes apresentam principalmente a falta de uma maior articulação entre a teoria e a prática. Uma expressiva bibliografia tem sido produzida a esse respeito, podendo-se citar dentre outros, Nóvoa (1992) e Imbernón (2002). Além deste tema, também tem sido bastante investigada a formação continuada dos professores. Entre os autores contemporâneos, que tratam da temática destacam-se Nóvoa (1991), Zeichner (1992) e Candau (1997), dentre outros.

A partir dessas referências e da experiência vivida ficava cada vez mais evidente a complexidade que envolve o trabalho docente, o que nos levou a crer que os professores necessitavam de perspectivas fundamentais, como tempo para estudo, para que pudessem avançar em sua atuação profissional e conseqüentemente dar novos significados às suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, passamos a entender a necessidade da existência de incentivos e espaços permanentes na escola para estudo e reflexão coletiva dos docentes, com vistas a apontar novos rumos para a educação e conseqüentemente, para o sucesso escolar dos educandos.

Esta nossa busca por conhecimento, nos motivou a ingressar no Programa de Mestrado em Educação, com a proposta de aprofundar o estudo e a investigação da realidade relatada. Assim propusemo-nos a tratar da necessidade da formação em serviço dos professores de Educação Básica e, aos poucos, esta idéia foi se fortalecendo através das aulas, das leituras e principalmente das reflexões que fomos desenvolvendo acerca do tema.

À medida que íamos avançando nas leituras, começamos a pensar em uma prática docente crítica¹, fundamentada em uma pedagogia emancipatória². Acreditávamos cada vez mais que diante dos problemas, com os quais a escola se defrontava, fazia-se necessário que os professores tivessem clareza dos determinantes históricos e sociais da educação, para que assim pudessem refletir sobre sua ação pedagógica, compreendendo os vínculos de sua prática, com a social global. Tal idéia ia se consolidando a partir dos estudos desenvolvidos e, dessa forma, as pesquisas bibliográficas iam respaldando a compreensão de nossas experiências anteriores.

¹ Prática docente crítica, é aqui entendida como a mais adequada na formação de indivíduos críticos e comprometidos com a consolidação de uma outra sociedade mais democrática, partindo sempre do compromisso da transformação social.

² Pedagogia que atribui à escola a função de democratização da cultura em geral, de modo a construir respostas à crescente precarização do trabalho e a exclusão dos trabalhadores (KUENZER, 2003).

Compreendíamos que pouco adiantava sugerir aos professores outras maneiras de realizar seu trabalho, visto que eles não precisavam ser convencidos a obedecer, mas sim, a pensar na necessidade de desenvolver uma atitude crítica sobre o mundo e sua ação docente, pois como enfatiza Gramsci (1978), “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é um conhecer-te a ti mesmo como um produto histórico até hoje desenvolvido” [...]. Neste sentido, tornava-se evidente que era chegada a hora e a vez do professor assumir e pensar sobre seu próprio trabalho, como bem destacou Gramsci (1978).

Em especial, a leitura e análise de obras de Saviani (1985), Gramsci (1978), Kuenzer (2002), Nosella (1992) dentre outras, contribuíram para aumentar nossa compreensão sobre a necessidade de repensarmos a prática pedagógica a fim de torná-la mais criativa, significativa e eficaz, tendo como meta fundamental colaborar com a transformação social.

Dando continuidade às leituras, em busca de maior fundamentação teórica, fomos aos poucos entendendo que todos temos dificuldades profissionais, por melhor que tenha sido nossa formação inicial, tendo em vista que vivemos em uma sociedade em permanente mudança. Assim, a educação torna-se um processo igualmente dinâmico e em constante transformação e desta forma o educador é desafiado a estar em formação permanente, pois como enfatiza Freire (1996, p. 64): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Contradizendo esta linha de pensamento, a jornada de trabalho docente, não contemplou por muito tempo, a existência de um tempo e espaço para que a necessária formação continuada nela se processasse.

No entanto, com o passar do tempo, surgiu como uma pequena luz no final do túnel, em alguns estados da federação, dentre os quais, o Paraná, como resultado de uma batalha que demandou esforço e garra dos profissionais da educação, a conquista da hora-atividade.

Para os profissionais da educação isto significa que na rede pública, a cada quatro aulas trabalhadas em sala de aula, o professor de Educação Básica tem uma a mais como hora-atividade, o que equivale a 20% de sua carga horária. De acordo com a Lei Estadual nº. 13.807/2002 que regulamenta a hora-atividade, no Paraná este é o período em que o professor que desempenha funções da docência,

tem reservado para estudos, planejamento, preparação de aulas, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

Considerando esta conquista como sendo de grande importância para categoria docente e tendo em vista que em sua proposição a lei define a hora-atividade também como espaço para estudo, optamos por analisar as possibilidades que emergem da institucionalização da hora-atividade, como espaço para formação continuada em serviço, sendo este, portanto, o tema desta dissertação.

Diante de tal opção, definimos nosso problema de pesquisa mediante uma questão fundamental: Quais as possibilidades e limites da hora-atividade como espaço para formação continuada dos professores?

No intuito de encontrar respostas para esta questão, propusemos a realização de uma investigação em dois estabelecimentos de ensino público, visando à complementação dos estudos teóricos com uma pesquisa de campo, que nos permitisse compreender e desvelar as contradições existentes entre o que se idealiza no aspecto legal e o que se concretiza no plano real.

A opção por estender o estudo para duas escolas, decorreu do fato de considerar relevante a análise da hora-atividade tanto no âmbito do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, uma vez que as escolas destes dois níveis podem, em função de suas especificidades, ter se organizado de modos distintos para a utilização da hora-atividade. Desse modo decidimos por trabalhar com um Colégio³ e uma Escola⁴, situados em Telêmaco Borba, na região central no estado do Paraná.

Neste trabalho optamos pela pesquisa qualitativa de cunho dialético, por entender que esse tipo de pesquisa nos permite captar não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência, favorecendo o estudo e análise de situações concretas de fenômenos e fatos que são desenvolvidos numa determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987).

Ao estudar questões pertinentes ao cotidiano escolar entendemos que a pesquisa qualitativa com enfoque dialético nos permite “aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições,

³ Estabelecimento que oferta o Ensino Médio, exclusivamente ou não, segundo a Deliberação nº 03/98, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 02/07/98.

⁴ Estabelecimento que oferta o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, se for o caso, segundo a Deliberação nº 03/98, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 02/07/98.

dinamismo e relações”, como enfatiza (TRIVIÑOS 1987, p. 151). A esse respeito Kosik também afirma:

[...] a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos e outros fatos, e de noções e outras noções. É um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. (1976, p. 41).

Portanto, por nos identificarmos com essa visão de mundo e por entender que o universo escolar é um todo dinâmico, constituído por pessoas que expressam no trabalho que desenvolvem, suas idéias, concepções, formas de ver o mundo pela subjetividade, pelo significado que cada sujeito atribui ao trabalho é que também optamos por tal método, o qual nos permite buscar entender o fenômeno na sua origem e movimentos dos próprios processos históricos.

Dessa forma, no processo de desenvolvimento da pesquisa utilizamos um procedimento geral para orientação e conhecimento do objeto. Na etapa inicial fizemos o levantamento da literatura acerca do objeto de estudo, bem como a reflexão crítica dos estudos a que tivemos acesso, mediante o que realizamos a análise dos documentos considerados relevantes aos propósitos do presente estudo, a saber: LDBEN Nº 9394/96; Lei Estadual 13.807/2002; Legislação do Magistério, Paraná, 1987; MEC/PNE - Plano Nacional de Educação, Brasil, 2001; SEED/PEE - Plano Estadual de Educação, Paraná 2005; Plano de Cargos Carreira e Salários, APP-Sindicato, 2002; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁵; Decreto do governador, nº 5249 de janeiro de 2001(institui 10% de hora-atividade); PPP - Projeto político pedagógico das escolas pesquisadas; dentre outros documentos.

A partir de tal procedimento, identificamos as principais características do objeto de estudo delimitando-o. Na análise do fenômeno, observamos as partes que o integram, estabelecendo as relações sócio-históricas, contextualizando-o no tempo e no espaço.

Numa etapa posterior, delimitamos o ‘recorte’ da realidade a ser estudada, definindo como estratégias para desvelar a realidade aí materializada, as técnicas de observação e entrevista. Na etapa final, realizamos a triangulação das informações e dados obtidos mediante as diferentes estratégias do fenômeno, que à

⁵ <http://www.cnte.org.br>. Consulta em 2004.

luz da literatura consultada, no intuito de obter uma maior compreensão sobre o fenômeno que definimos como objeto de estudo.

Com este trabalho, esperamos contribuir com a reflexão acerca das políticas públicas para a formação de professores em serviço, cuja preocupação esteja voltada à construção de um trabalho que possa atender à maioria marginalizada, com vistas a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

Tendo em vista o exposto anteriormente, esse trabalho foi organizado da seguinte forma:

A primeira seção traz um resgate da história da educação e do processo de formação dos professores no contexto brasileiro e no estado do Paraná, com ênfase nos marcos institucionais da organização do trabalho pedagógico na escola pública. Também será analisada nesta parte do trabalho, como a organização do modo de produção capitalista se reestruturou e procurou sedimentar-se pela educação, no decorrer da história.

Na seqüência será abordada a questão da Hora-Atividade como conquista dos trabalhadores da educação, buscando salientar a relevância do pensar dialético, onde os sujeitos, através de organizações coletivas, compreendem-se como agentes colaboradores de transformação da sociedade. Concluindo esta seção, uma nova discussão será apresentada sobre a questão da divisão entre o trabalho teórico intelectual e o trabalho prático, questionando o espaço da hora-atividade como possibilidade para a realização de estudos coletivos.

Na terceira seção será apresentada a pesquisa realizada em dois estabelecimentos de ensino de Educação Básica da rede estadual de Telêmaco Borba, bem como a análise crítica dos resultados obtidos na mesma.

Por fim, a título de conclusão do presente trabalho, serão analisadas as perspectivas e possibilidades da hora-atividade como espaço de formação docente. Esta análise representará o resultado do máximo de compreensão que nossas limitações nos permitiram atingir, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto. Trata-se de uma "leitura" realizada a partir de uma opção teórica sobre uma determinada realidade, o que lhe tira qualquer validade de oferecer conclusões genéricas e definitivas sobre a temática estudada, apenas representa um ponto de partida, um horizonte, uma direção para outras descobertas posteriores. Entendemos que "não há discurso demiúrgico sobre a nossa realidade, tudo é bem humano e relativizável" (MORAIS, 1989, p. 13).

1 MARCOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA

Quantos vazios, quantas arbitrariedades nessa corrida histórica!

Manacorda

Este capítulo analisa o processo educacional realizado no âmbito escolar, procurando resgatar e compreender a dimensão histórica do trabalho pedagógico. Apresenta considerações sobre o trabalho docente, evidenciando o prestígio negado à figura do professor. Além disso, faz um resgate histórico sobre a formação de professores e ao mesmo tempo tenta abordar os movimentos docentes, em contradição com as medidas autoritárias impostas à educação.

Percorrendo o desenrolar da história constata-se que a educação é um fenômeno que sempre esteve presente na história da humanidade, portanto para falar de educação é necessário falar de vida humana, porque desde que o homem nasce é mergulhado e exposto a um número enorme de situações de aprendizagem. A história nos revela que desde os tempos mais primórdios os homens foram desenvolvendo saberes, e por meio de uma condição compartilhada, os conhecimentos eram transmitidos a partir daqueles que sabiam mais para aqueles que sabiam menos. Então, o ofício de ensinar surgiu antes que a instituição escolar, dessa forma, a arte de educar tem sua gênese na experiência “aprendida no diálogo de gerações” (ARROYO, 2000, p. 18).

Esse entendimento sobre a origem da educação⁶ está em sintonia com Saviani (1991, p. 141) quando salienta que: “Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo”. Por isso, optamos por tramitar pelo contexto histórico, tendo como intento traçar um

⁶ Tomamos aqui o conceito de Educação em dois sentidos: No sentido lato, “seria a produção social do homem, podendo ser identificada como o próprio processo civilizatório. No sentido restrito, “transmissão formal-institucional dos conhecimentos, descobertas, invenções, símbolos, habilidades e comportamentos sociais básicos - ESCOLARIZAÇÃO. (NUNES, 2001, p. 2).

paralelo que permitisse uma análise da origem da organização do trabalho pedagógico, bem como seu caminhar no decurso da história.

Neste sentido é fundamental lembrar as contribuições de Manacorda (2002, p. 10): “Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação.” As contribuições deste autor, são indispensáveis para maior conhecimento e reflexão sobre a história da educação, sobretudo, para aqueles educadores preocupados em resgatar a dimensão histórica do saber pedagógico e assim, melhor compreender o percurso do homem na luta por uma educação libertadora. Seus estudos nos revelam que a educação ocorreu nas sociedades escravistas como aparelho de aculturação, operando de forma autoritária e excludente, sendo equipamento de produção e reprodução das desigualdades sociais. Portanto, pensamos que o conhecimento destas distintas situações tem importância quando se está interessado na compreensão do processo de submissão/emancipação e se deseja pensar em construir novas formas de luta e resistência que permitam mudar o curso da história na busca de uma educação de qualidade e de igualdade de acesso para todos.

Com este entendimento, à luz dos resultados dos estudos de Manacorda (2002), tentaremos revisitar alguns aspectos centrais em relação às origens da organização do trabalho docente. Segundo o autor: o Egito Antigo seria o berço da educação, da cultura e da instrução. Aí o ensino se realizava em forma de conselhos passados de pai para filho ou mestre para discípulo. Não havia a necessidade de aprender a ler, mas, sim, de reter os conteúdos e conhecimentos obtidos por meio de conselhos comportamentais. A preocupação era educar para a obediência, para as habilidades práticas, sendo que os castigos eram freqüentes. Com exceção do faraó que era educado para falar bem, ou seja, ter o poder de persuasão. Em síntese, a educação era, sobretudo produtora da legitimidade retórica e religiosa.

Já na Grécia Antiga ocorreu a educação por estamento, porém menos rígida, com vistas à uma democracia educativa. Entretanto, o conhecimento sistematizado era concebido somente ao homem livre. Educar era preparar os adolescentes para as tarefas da vida adulta do cidadão. Neste sentido, a educação objetivava naquele momento a formação integral do homem. No entanto, também

eram comuns o castigo e as punições dentro do processo educativo. (MANACORDA, 2002).

Confirmando, o autor observa que na Roma antiga, a educação moral e cívica era romana e a cultural era importada da Grécia. A educação romana estava voltada para as questões práticas. Iniciava-se em casa e tinha como princípio o amor à pátria e aos deuses. Com o passar do tempo a educação passou a ser praticada pelos escravos, na residência do educando, e por libertos, na escola. A escola surgiu para completar a educação recebida em casa, porém, só se destinava àqueles que futuramente administrariam as cidades.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, percebe-se que os professores não contavam, neste período, com momentos específicos para realização de suas atividades, já que as aulas eram avulsas e o pagamento era irregular. Além disso, o professor era alguém que dominava um determinado saber e transmitia à classe rica, sendo que não havia preocupação com a formação de educadores e conseqüentemente, não havia planejamento das atividades pedagógicas. (MANACORDA, 2002).

Durante a Idade Média, com o predomínio do sentimento religioso, as escolas surgiam dominadas pela Igreja e tinham como princípio, a educação para a fé, ou seja, ler e escrever para utilizar a Bíblia. Os Mosteiros eram as escolas da época, lugar dos considerados sábios e estudiosos. Ao professor cabia falar e ensinar e, aos alunos, calar e escutar. Neste contexto, os conteúdos eram os clássicos da tradição bíblico-evangélica e o conhecimento uma dádiva concebida somente aos senhores. Enfim, a Igreja controlava a economia, a sociedade, a cultura e até mesmo o pensamento das pessoas.

Observando que a prática docente era fundamentada na memorização e doutrinação, não havia consciência e nem interesse de se refletir sobre a ação educativa. A educação durante os séculos XIII e XIV tinha por objetivo uma preparação profissional e a escola ainda era destinada aos nobres, os burgueses que se encontravam em ascensão econômica e precisavam de conhecimentos para administrar suas riquezas.

Com o humanismo o homem passou a ser o centro das preocupações intelectuais, priorizou-se a crença no poder da razão em detrimento das imposições pela fé.

Os séculos XV e XVI foram marcados pelo ‘Renascimento’, movimento que marca a passagem da mentalidade medieval para a mentalidade moderna. Valoriza-se a criatividade, a liberdade de expressão. A educação torna-se livre, tanto na forma como no conteúdo, defende-se a instrução útil e se critica a aculturação imposta. Enfim, a educação na escola moderna assume a função de aparelhamento de classe.

Com a invenção da imprensa ocorre a maior divulgação da literatura e das idéias humanistas do Renascimento. Embora haja grande expansão da instrução, ainda não se pode falar em universalização da instrução e nem mesmo na organização do trabalho pedagógico.

No decorrer do século XVI o movimento Reformista passa a criticar os abusos do clero, rompendo com a Igreja Católica e defendendo a livre interpretação da Bíblia, sem o controle do clero. Com a Reforma surgem novos direcionamentos para a instrução, de modo a torná-la mais popular, mais moderna, para aqueles que seriam os pregadores e anunciadores da palavra de Deus. Criticavam-se as escolas tradicionais, objetivando uma educação que preparasse homens para governar as cidades, e mulheres para administrarem a casa.

Para deter o avanço do protestantismo, os líderes da Contra-reforma reorganizam as escolas católicas tendo sua orientação educativa fixada no Concílio de Trento, estabelecendo o *Index, ou seja*, a lista de livros proibidos aos católicos.

Neste contexto, surgiam os seminários para formar os padres e criaram-se novas escolas para os leigos, as escolas dos jesuítas (líderes expoentes na luta da Igreja Católica contra o protestantismo), que se espalharam pelos Continentes recém-descobertos.

Conforme Saviani (2007) foi nesse contexto que, em 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, teve início a educação formal no Brasil, através das regras do “*Ratio Studiorum*”⁷ que regulamentava, com muito rigor, o sistema escolástico jesuítico. Para Saviani (2007, p. 56) “o plano contido no Ratio era de caráter elitista porque acabou sendo destinado aos filhos dos colonos excluindo os indígenas”.

O *Ratio Studiorum* era constituído por um conjunto de regras para organizar todo o trabalho pedagógico, inclusive já se previa a figura do “prefeito dos

⁷ Plano de estudo dos jesuítas.

estudos” que tinha entre outras atribuições, a função de organizar e supervisionar o trabalho docente. “Esse destaque da função da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas [...] permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito” (SAVIANI, 2007, p. 56).

Desta forma, a educação brasileira permaneceu por mais de dois séculos marcado pelo conservadorismo colonial jesuítico, vinculada à política colonizadora dos portugueses. Toda a organização do trabalho pedagógico era voltada para a programação cultural européia, ou seja, a educação deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Em 1759, o Marquês de Pombal vislumbrado com as reformas promovidas pelo Iluminismo e inconformado com a educação de cunho religioso, implantou em nosso país reformas pautadas nos ideais iluministas, expulsando do Brasil os jesuítas.

Contudo, pouco se avançou nesse sentido, visto que até 1840 prevalecia, ainda, uma formação escolar voltada à palavra, à oratória, sendo que a instrução primária não conseguiu abarcar a maioria da população devido à carência de espaço físico e de profissionais qualificados. Nesse período, o ensino estava pautado no espírito das aulas régias, com classes avulsas e isoladas. (SAVIANI, 2007). Portanto, não havia organicidade no trabalho pedagógico.

Esta situação predominou durante todo o período imperial, o que permite afirmar que não houve organização do ensino em âmbito nacional e portanto, não se pode falar em organização do trabalho pedagógico neste período.

Vale ressaltar que, conforme a nova periodização das idéias pedagógicas no Brasil, apresentada por Saviani, o período que compreende os anos de 1759 a 1932 foi marcado pelas vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.

Em decorrência da primeira República, longe de romper com o elitismo histórico, enfrentaram-se duas fortes orientações para o ensino: a pedagogia tradicional e a pedagogia escolanovista. A primeira era defendida pelos católicos, que impunham uma metodologia centrada na transmissão do conhecimento e no autoritarismo, desconsiderando os saberes empíricos dos alunos. Estes deveriam ser submissos, passivos e obedientes. Já o princípio da escola nova, divulgado pelos liberais da classe média, pautava-se na criatividade e valorização da criança, e partindo de seus interesses desencadeava-se o processo educacional. Cada qual

advogava sua causa, sendo que se organizaram em associações a fim de obter maior coesão de seus pontos de vista.

Entretanto, o período republicano voltou-se enfaticamente à educação, pois o contexto exigia experiência em escrita e leitura, devido ao desenvolvimento urbano e industrial. Neste cenário, surgia uma das crenças ilusórias do liberalismo, de que estava no poder da escola garantir o progresso da nação.

Para Nagle (2001), a Primeira República desenvolveu dois princípios sobre a escola, os quais denominou de "Entusiasmo pela educação" e "Otimismo pedagógico". Sobre essa questão o autor assim se expressa:

[...] existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 2001, p. 134).

A idéia do autor retrata de forma bastante coerente como o ideário republicano, influenciado pela concepção escolanovista, acreditou que todos os problemas sociais poderiam ser resolvidos pela educação e assim estaria garantido o progresso da nação. Buscou-se por meio de modificações pontuais e 'endógenas' mudar a organização da escola brasileira. Como sabemos, a Escola Nova opunha-se a tendência tradicional e desejava mudanças, com o intuito de acabar com a crise escolar. Desse modo, fazia-se necessário e urgente reformar a escola e foi nesse cenário que as preocupações, especificamente nesse momento, estavam centradas na necessidade de construções de novos prédios escolares, como também, "na busca apressada e superficial de alternativas pedagógicas", como enfatiza Nosella (1996). Ledo engano, sabemos que mudanças efetivas na escola dependerão de determinações políticas e conseqüentemente de alterações profundas da sociedade.

Inserida neste contexto, desencadearam-se novas orientações para a organização do trabalho pedagógico devido à nova concepção educacional que ora surgia, intensificando-se ainda mais, a partir da revolução de 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, quando se começa a pensar na organização de um sistema completo de ensino público, como enfatiza Saviani

(2007). Conforme este autor, o Manifesto foi um indicador que assinalou a intenção de seus proponentes de exercer a hegemonia no âmbito pedagógico.

Nosella (1996, p. 25) nos chama a atenção para a grande ruptura causada na sociedade brasileira a partir de 1930, devido ao "transplante inorgânico da indústria de marca americana" que aqui se instalou. De acordo com o educador, esse "industrialismo agressivo" acabou por desintegrar também a escola, trazendo sérias implicações para a educação. A busca apressada de alternativas para qualificação de mão-de-obra, impôs intervenções traumáticas e não orgânicas na instituição escolar, ou seja, as mudanças impostas à escola tradicional acabaram atropelando a organização da nova escola que se almejava criar.

Ainda que o novo modelo pedagógico implantado tenha encantado intelectuais, políticos e até mesmo os professores, entre os anos de 1932 e 1947, o que realmente ocorre no campo pedagógico é o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico assumiu algumas formas do ideário renovador sem abrir mão dos métodos tradicionais, mantendo-se sujeito às influências das duas correntes pedagógicas (SAVIANI, 2007).

A partir de 1947 iniciou-se a elaboração do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1961. Segundo Saviani (1991, p. 92) os educadores que integraram a "comissão para elaborar o ante-projeto da primeira LDBN eram em sua maioria escolanovistas" o que de certa forma comprova a predominância do escolanovismo na Educação Brasileira até 1960.

Assim, de acordo com a nova periodização apresentada por Saviani, de 1947 a 1961 ocorreu a predominância da influência da pedagogia escolanovista na educação "embora estas vão se metamorfosear na década de 1970, nas idéias tecnicistas" (SAVIANI, 2007).

A Escola Nova, como movimento liderado pelos "reformadores liberais" que queriam mudanças na escola tradicional, trouxe várias mudanças na organização do trabalho pedagógico. De acordo com as novas orientações, o trabalho pedagógico passa a priorizar os métodos de ensino em detrimento dos objetivos e conteúdos. Saviani (2002) embora reconheça a importância do legado deixado pela Escola Nova, argumenta que esta tornou mais visível a separação

entre a educação das elites e a educação das massas, já que favoreceu o aligeiramento dos conteúdos, não priorizando sua transmissão.

Na década de 1960, com a consolidação do modelo econômico brasileiro, que supunha a inserção do Brasil no capitalismo internacional, a escola tendeu a se adequar a esse contexto, formando mão-de-obra para atender às indústrias emergentes.

A educação foi um dos principais pilares do processo de industrialização e modernização do mundo ocidental. A partir dos anos 50, gestou-se no Ocidente uma concepção educacional de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas que propriamente numa visão heterogênea e crítica da realidade. Forja-se o homem-boi⁸. (RICCI, 1999, p.143)

Esta afirmação, permite-nos analisar as relações históricas e sociológicas do desenvolvimento da organização do trabalho na Revolução Industrial e sua conexão com a educação, mostrando como o modo de produção de uma sociedade possui estreita relação com a educação.

Vale ressaltar, que no período que compreende os anos de 1961 a 1969, as tendências pedagógicas da Escola Nova já estão em crise, fazendo-se presentes na organização do trabalho pedagógico as tendências tecnicistas (SAVIANI, 2007).

No final do século XIX com a emergência do processo de industrialização, lançou-se um olhar à questão humana, simplesmente pelo fato de que o trabalhador não correspondia à intensidade desejada de produção. Em consonância com esta visão, o surgimento, nos EUA, de uma nova concepção produtivista, criada por Frederick W. Taylor, denominada de taylorismo, contribuiu para a implementação da ideologia produtivista de organização do trabalho, emergindo a necessidade de racionalização da expansão de produção para o consumo de massa. Sobre essa nova concepção de produção:

Sua técnica se disseminou pelas indústrias do mundo todo. Com aplicação ampla, ultrapassou os muros das fábricas e penetrou nos trabalhos de escritório e até mesmo no trabalho intelectual. Ao generalizar-se, seu alcance transformou-se numa técnica social de dominação. (CARMO, 1992, p. 42)

⁸ Expressão usada por Ricci (1999) para determinar o tipo de trabalhador padronizado, disciplinado e especializado dos anos 70.

Taylor acreditava que o processo de produção de qualquer fábrica não poderia ser deixado a cargo dos próprios trabalhadores “[...] sem um método objetivo de ação, o trabalhador fica à deriva, desperdiçando tempo e energia”, sua preocupação era com a desordem do trabalho quando deixado nas mãos do operário (CARMO, 1992, p. 42).

Com Taylor, as funções de direção foram claramente separadas das funções de execução. As empresas adotaram hierarquias na produção, de modo que a fábrica transformava-se numa grande estrutura burocrática, rotinizada e departamentalizada.

Disciplina e especialização são as senhas para compreendermos o perfil desse trabalhador do século XX. Especialização significava ser adestrado a conhecer um aspecto da produção [...]. Significava, ainda, adaptar-se a uma rotina de movimentos desumanos. Desumano porque a existência dos homens é marcada pela criatividade. (RICCI, 1999, p. 146).

O perfil do trabalhador de acordo com o taylorismo era a disciplina e a especialização, mas essa especialização era mais um adestramento de forma que cada operário realizava sua tarefa individualmente, não havia trabalho em grupo, “gerador de corporativismo, discussões e pressões, responsável pela queda de produção”. (CARMO, 1992, p. 43).

A despeito de sua adequação ao trabalho pedagógico, esse modelo de administração, segundo a concepção taylorista, passou a influenciar a organização do ‘trabalho intelectual’, penetrando nos muros da escola.

Além deste, um outro modelo de produção em alta escala surgiu e reforçou o grau de mecanização no trabalho, reduzindo ainda mais a iniciativa e a autonomia dos operários, marcando presença no sistema de produção. Trata-se do fordismo. A este respeito:

A mesma subdivisão estabelecida nas indústrias modernas entre setor executor e setor planejador é reproduzida nas escolas ocidentais, que, como recurso didático, passamos a denominar escola fordista. Como a disciplina e a reprodução de conhecimentos encadeados seriam a tônica do processo educacional, o segmento administrativo das escolas passou a ter proeminência sobre todas as outras funções. Assim, o diretor da escola e toda a sua equipe de apoio assumiram funções de controle sobre o trabalho do professor, fiscalizando horário, respeito às normas de preenchimento de diários e outros documentos de controle de desempenho, atrasos na execução do programa curricular e, em alguns casos, até mesmo o desempenho extra-sala. Na verdade, tal procedimento traduz-se numa evidente subversão política e funcional; as atividades meio, de apoio à prática pedagógica, passando a dirigir a atividade fim, o exercício de educar. (Ricci, 1999, p. 148).

Para analisar as questões acima expostas é indispensável compreender que a “divisão técnica do trabalho é consequência da contradição fundamental entre capital e trabalho”, conforme afirma Kuenzer (2002). Portanto é dessa contradição que se buscou transpor para a escola os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas, numa visão produtivista da educação.

Essa divisão do trabalho nos revela a origem da especialização, cada professor passa a representar uma parte do trabalho pedagógico, perdendo-se a visão de totalidade. Kuenzer (2002, p. 34) ao tratar da questão da fragmentação do trabalho pedagógico, explica que:

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção..

Como podemos observar a educadora estabelece clara divisão entre o trabalho intelectual e o instrumental, ou seja, como de fato ocorre a posição de cada indivíduo de acordo com a posição exercida no trabalho em uma sociedade capitalista, é claro.

Outra questão perversa é que, juntamente com a escola o professor perdeu muito de sua autonomia, deixando de ser sujeito de sua práxis e passando a executar, a partir de então, propostas gestadas ou pensadas por outros.

Quanto a alteração do papel do professor – O ofício de ensinar reduziu-se, na escola fordista, à capacidade de memorização de conteúdos pelos alunos. De um lado, a exigência em relação ao ofício enfocava a capacidade técnica do professor de saber desempenhar aulas-espetáculo, ou múltiplas técnicas aparentemente interativa como no caso do estudo dirigido, mas que objetivavam a memorização sem questionamentos. De outro lado, com a massificação do ensino, foi se criando um consenso social de que a educação, em si, não era garantia de igualdade e de promoção social dos mais desfavorecidos como se esperava e, assim, embora sendo considerado uma etapa necessária, o saber escolar não era definidor de ascensão social. Em síntese, o modelo educacional adotado alterou a projeção social do professor. Se seu status, até os anos 50, era de intelectual num mundo onde o letramento significa distinção e autonomia de decisões, era marcado pelo prestígio, a partir de então, o professor passa a ser considerado um técnico, e o centro do poder passa a ser compreendido como os cargos de administração do sistema escolar, daí o rebaixamento salarial [...] (RICCI, 1999, p. 149).

Corroboramos com as idéias do autor, quando diz que a partir do momento em que a escola deixou de ser promotora de ascensão social, o professor perdeu status e reconhecimento social.

Conforme dito anteriormente, nos anos de 1970 a Educação passou a ser gerenciada por tecnocratas que providenciaram a reforma da primeira LDB, Lei 4.024/61 que se traduziu na Lei 5692/71, fixando as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º Graus, fortemente voltada para as tendências tecnicistas e estrutura assistencialista, instituindo o ensino profissionalizante para atender às massas trabalhadoras, sendo o ensino científico destinado àqueles que iriam conduzir o trabalho intelectual.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico seguiu a ideologia da pedagogia oficial para a qual o professor “deveria ser eficiente e produtivo”, pautando sua ação em objetivos definidos, segundo regras pré-estabelecidas. Enfim, o trabalho pedagógico inspirava-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

De acordo com Saviani (1991), as medidas autoritárias e tecnocráticas, que foram impostas à Educação pelo regime militar, desencadearam um processo de crítica às mesmas, por grande parte dos educadores que, como forma de resistência ao regime militar, assimilaram a teoria crítico-reprodutivista⁹ que eram, de certa forma, recursos utilizados para fustigar o regime militar.

O autor, embora reconheça o predomínio da pedagogia tecnicista, e o desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista durante os anos de 1969 a 1980, nos alerta que esse período também foi marcado pelas “manifestações da concepção analítica de filosofia da educação” (SAVIANI, 2007, p. 382).

Na última metade dos anos de 1970, quando ocorreu uma revolução na estrutura de produção, na qual a economia mundial e o sistema taylorista/fordista entram em intensa crise, também no Brasil intensificam-se os movimentos “de professores de escolas públicas de 1º e 2º graus que vão filiando-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)” (SAVIANI, 2007, p. 401).

O início dos anos 1980 foi marcado por profundas mudanças no sistema de produção, provocadas pela revolução tecnológica baseada na

⁹ Saviani (1991) segundo essa concepção a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, na inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção. A esse respeito veja: BORDIEU, P. P. J. C. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

microeletrônica e na biotecnologia, trazendo conseqüentemente fortes mudanças no processo de organização do trabalho pedagógico. Todavia, esta década também foi marcada pela afirmação pública da categoria docente, “envolvendo os professores dos três graus de ensino” na defesa de seus direitos como trabalhadores da educação.

Cabe destacar, que no Brasil embora os direitos dos trabalhadores da educação pública de se organizarem em sindicatos só tenham sido garantidos pela Constituição de 1988, desde o final dos anos de 1970, a categoria docente batalha pelo reconhecimento da sociedade, de sua condição de trabalhadores da educação e, portanto, portadores de direito.

Graças a essa consciência política e, acima de tudo persistência, os docentes tiveram algumas conquistas em sua trajetória de lutas, sendo uma delas a hora-atividade. Portanto não há dúvida de que a hora-atividade, objeto de estudo desta pesquisa, é resultado das reivindicações exaustivas dos professores por melhores condições de trabalho. Esses aspectos devem ser destacados para lembrar que os professores, como sujeitos da história, têm tomado posições frente aos seus anseios e às prerrogativas que a realidade apresenta.

A partir da década de 1980, em que se acentua a veiculação das idéias do sistema neoliberal, conectou-se em escala mundial o arranjo das forças capitalistas do final do século XX.

Com essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a globalização da economia e o surgimento da organização de acumulação flexível, “as fábricas reestruturam-se nos moldes do toyotismo, exige-se um novo tipo de trabalhador” (KUENZER, 2002). Já não basta ter uma formação específica, é preciso ser polivalente, ser flexível, exercer várias atividades.

Nessa nova conjuntura, o trabalho docente também não se restringe mais às atividades escolares, “estende-se à participação da vida da comunidade, participação da elaboração do projeto-político pedagógico, participação da gestão da escola, acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprindo suas dificuldades específicas”. Além disso, cabe ainda ao professor ser: ágil, leve, flexível, eficiente, produtivo e que tenha a capacidade de “aprender a aprender”. Enfim, deve ser tarefeiro, polivalente, apesar do salário aviltante que recebe (SAVIANI, 2007, p. 447).

Neste novo cenário, o discurso neoliberal culpabiliza a interferência do Estado e a esfera pública como responsáveis pelas mazelas sociais e econômicas. Para o sistema neoliberal, a educação deve estar submissa aos seus

ideais, ou seja, preparar a classe estudantil à competitividade, ressaltando a individualidade, a fim de atender aos interesses mercadológicos (BIANCHETTI, 2001). Com isso, opera, paulatinamente, o distanciamento de uma sociedade mais democrática e participativa.

Segundo Gentili e Silva (1996) o propósito dos ideais neoconservadores e neoliberais giram em torno do “arranjo social capitalista”. É sabido que o tema gerador do neoconservador volta-se aos bons costumes, impregnando, mais fortemente, a discriminação daqueles que não integram a visão conservadora.

No que se refere à tendência neoliberal, esta se centra na lucratividade, despreocupando-se com as necessidades da população. Estas visões ultrapassaram as fronteiras nacionais, impregnando o processo de globalização e atingindo as políticas públicas sociais e a escola, que enquanto instituição social, não fica imune ao processo neoliberal. Por esta ideologia, o sistema educacional deveria ser redimensionado para atender às necessidades do capital.

Portanto, conforme dito anteriormente, a organização do trabalho pedagógico também não ficou imune a essas novas idéias, exige-se do professor “um conjunto de funções com o máximo de produtividade e um mínimo de dispêndio”. (SAVIANI, 2007, p. 448).

Antagonicamente a este processo surgem cada vez mais organizações, principalmente de cunho educacional, para combater as premissas do sistema neoliberal, contemplando o homem, o trabalho e a história, como fontes de possibilidades e não de fatalidades, sendo a presença do educador, a expressão de resistência.

Nota-se que esses acontecimentos proporcionados pela investida neoliberal, apesar de prejudicar e muito, a sociedade como um todo, não são capazes de impedir o desencadeamento de movimentos contra-hegemônicos. Educadores progressistas, fortalecidos pela organização coletiva sindical, têm se manifestado em favor de uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores, comprometida com as necessidades humanas.

Neste sentido:

Educadoras e educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadoras/es culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história.

Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos. (GENTILI; SILVA 1996, p. 28-9).

Sem dúvida, continua presente, em nossa sociedade, o crescimento do conservadorismo, fortalecido pela tendência neoliberal. No entanto, caminham paralelamente neste percurso, os ideais dos progressistas, tentando amenizar as desigualdades sociais.

Como as últimas décadas foram fortemente marcados pelo processo de globalização, com as profundas mudanças no mundo da produção, e múltiplas exigências para o mundo do trabalho, a escola é convocada, mais uma vez, a responder a tão grande desafio. Qual será, então, o papel que cabe à escola desempenhar frente à modernização produtiva e aos desafios econômicos e políticos postos pela sociedade globalizada? Qual será o perfil de educador ideal para este século?

À luz de pensadores críticos da educação, nosso argumento é de que a escola deverá cumprir com o papel de socializadora do conhecimento sistematizado, buscando garantir aos educandos uma educação de qualidade que lhes permita elevar o nível de consciência crítica, para o verdadeiro exercício da cidadania, a fim de que possam participar dos movimentos de transformação da sociedade.

Em sintonia com a verdadeira função da escola, o educador jamais poderá ser um burocrata a serviço de propostas gestadas por outros. O perfil mais adequado do educador, às necessidades de nossos tempos e da escola, deverá ser de um pesquisador, um investigador de sua prática pedagógica, aquele que busca através do conhecimento superar a departamentalização de sua formação disciplinar estanque.

A construção deste perfil profissional requer a existência de tempos e espaços para que o 'trabalhador' da educação planeje, reflita e avalie sua própria ação e sua inserção em uma escola situada num contexto histórico e social.

A marca inevitável, neste cenário, parece ser o fortalecimento da consciência crítica dos docentes. Diante disto, cabe recolocar a questão: é possível que a hora-atividade se constitua em espaço para formação continuada dos

docentes? Que tipo de formação atenderá as necessidades reais do trabalho docente?

1.1 A HISTÓRIA E PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS E CONQUISTAS

À luz dos estudos realizados, pode-se dizer que, ao longo da história, poucas foram as oportunidades dadas ou conquistadas pelos professores para que estes se manifestassem sobre sua prática pedagógica, tendo sido excluídos, em muitas ocasiões, das discussões de propostas educacionais. Mello (p.101, 2004), em seus estudos sobre formação de professores, avalia que “De um modo geral, a participação dos professores na definição de políticas educacionais tem sido bastante limitada e deficitária, o que prejudica significativamente a concretização das mudanças desejadas.”

Dessa forma, o que predomina é uma tradição de políticas educacionais impositivas e autoritárias, sem a participação da sociedade ou dos professores, como é comum em uma sociedade que nem sempre se pautou na democracia.

No que se refere à questão da sua formação dos docentes, pode-se observar que por muitos anos norteou-se pela lógica da fragmentação taylorista/fordista, baseada na racionalidade técnica para otimização do tempo e aumento da produção. Sob a influência do tecnicismo da década de 1970, passou-se a enfatizar as especialidades, e assim o professor passou a receber, segundo Gallo (1997) um conhecimento compartimentalizado, de modo que cada um se tornasse em um arquivista¹⁰, fortalecendo o trabalho individual que gera o isolamento, a impossibilidade de reflexão coletiva e a troca de experiência.

Didaticamente, a organização do conhecimento em disciplinas, que se cristaliza nos currículos escolares, facilita o acesso dos estudantes a esses saberes. Tanto é assim que toda estrutura burocrática escolar está montada sobre tal compartimentalização. Nessa perspectiva, cada professor é um arquivista especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar ao aluno o acesso às informações ali contidas. (GALLO, 1997, p. 121).

¹⁰ Gallo (1997). A expressão usada pelo autor, dá idéia de que, cada professor organiza uma parte do conhecimento, como se fosse uma gaveta de arquivos.

Também marcou a formação docente nesse período a falta de uma maior articulação entre teoria e prática, o distanciamento entre a produção realizada na academia e o desenvolvimento em sala de aula, agregados à desvalorização e à proletarização dos profissionais da educação, o que desde então, vêm contribuindo para a fragilidade profissional e conseqüentemente, para que a escola não cumpra com seu papel social, qual seja, a formação crítica do educando para o exercício consciente e responsável da cidadania.

Diante deste perverso contexto, hoje vivemos um momento histórico em que o ensino e os professores são alvos das mais diversas críticas e acusações. Os professores, no dizer de Nóvoa (1992) encontram-se sob “o fogo cruzado das mais variadas críticas” que, por força de interpretação estreita ou acrítica, são muitas vezes culpabilizados, pela sociedade, pelo decréscimo na qualidade do ensino. Nóvoa afirma ainda, que o trabalho docente encontra-se submetido a várias tensões, tais como, desvalorização do professor, ausência de projeto coletivo mobilizador da categoria docente, falta de autonomia na direção de seu trabalho, intensificação das exigências em relação às atividades docentes.

Levando em conta que se fala a todo o momento sobre o trabalho realizado pelos professores dentro das escolas, só esta constatação já demonstra a importância deste profissional para a nossa sociedade. Dessa forma, recorrer à história é necessário para melhor compreender a razão da perda de seu reconhecimento social, trazendo à tona questões que dizem respeito aos desgastes sofridos pelos professores no decorrer do exercício de sua profissão, em especial, dos professores de Educação Básica que atuam na rede de ensino público.

No Brasil, em especial, a imagem do magistério foi por muito tempo associada à idéia de sacerdócio e sacrifício, o que talvez se deva ao fato de que o início da atividade educacional no país, se deu com os jesuítas, que aqui ficaram por mais de 200 anos, imprimindo esse espírito à docência. Muitos pesquisadores defendem que esta seria uma das mais fortes razões para que o professor seja ainda hoje muito cobrado e pouco valorizado. Esse estigma é tão forte que é comum empregar-se expressão ‘dar aulas’ para referir-se ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Quantos professores já foram surpreendidos com perguntas do tipo: “Além de dar aula, você trabalha? A expressão dar aulas oculta o papel de profissional e fortalece a imagem de doação” como destacam Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 76). Como podemos observar tal expressão, ainda que

ingênua e inconsciente, traz consigo uma forte ideologia¹¹. Dessa forma, historicamente, foi-se construindo a imagem de que o professor não é um trabalhador, e em decorrência, criou-se uma falsa consciência, capaz de obscurecer, o papel profissional do docente, fortalecendo a imagem de doação historicamente construída.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo que nos torna míopes. (FREIRE, 2002a, p. 141-2).

É impressionante a capacidade das ideologias dominantes ao impor limites, ou seja, de se fazer aceitar, que a atividade do professor está vinculada à vocação sacerdotal, sendo negado à sua ação uma “dimensão crítica da ética e das políticas educacionais” (FREIRE, 2002a, p. 141-2). Sob esse mecanismo ideológico, forja-se um mito capaz de dissimular qualquer descontentamento dos professores, fazendo-se crer que qualquer manifestação destes, que contrariem a ordem vigente nem sempre conta com a aprovação popular.

Embora seja incontestável a grande influência da ação sacerdotal na história da educação, mais precisamente nas sociedades medievais e nos primórdios da sociedade moderna, como ocorreu no Brasil com a presença dos jesuítas, nada justifica que devemos, no dizer de Freire (2002a, p. 149), “aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista e neoliberal”.

Ainda num tom de alerta, Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 78) concluem que “tendemos a criticar a ênfase dada a estas características na atividade docente, afirmando que retirariam o caráter profissional da prática pedagógica”.

Na hipótese de romper com o senso comum e pensar no aspecto efetivo de uma concepção dialética, estes pensamentos não abrem possibilidade de transformação, ou seja, essas críticas não ajudam na compreensão das falhas existentes.

Com este entendimento, cabe enfatizar como observa Freire (2002a, p. 52) que “o que de maneira permanente me ajudou a manter a certeza foi a

¹¹ Segundo Carmo (1992, p. 16) ideologia é uma representação imaginária do real [...] conjunto de idéias impostas para o exercício da dominação.

compreensão da História como possibilidade e não como determinismo”. Neste sentido, devemos lembrar que desde os anos de 1970, a categoria docente vem tentando obter reconhecimento, diante da sociedade, como trabalhadores da educação. A história do magistério, há mais de vinte anos, vem sendo marcada pela luta dos docentes que saem às ruas e lutam coletivamente por um reconhecimento social que lhes tem sido negado.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE

Através de uma breve análise da história da educação no Brasil, observou-se que há um reconhecimento em Romanelli (1978), Ribeiro (2001), Saviani (1985), Nosella (1996), entre outros de que a educação brasileira desde seus primórdios, esteve mais ligada aos interesses do capital.

Como sabemos, o processo de escolarização em nosso país se deu com os jesuítas, que por meio de uma prática educacional baseada na fundamentação escolástica e numa pedagogia autoritária, também se encarregaram da formação de professores, conforme as regras do Ratio Studiorum (RIBEIRO, 2001). Assim, a história da formação de professores na educação escolar brasileira, como os outros níveis de ensino, acompanha as relações políticas e econômicas da sociedade. Portanto, neste enfoque sobre formação de professores, privilegiado nesse trabalho, faz-se necessário um outro recorte na história da educação brasileira num aporte típico da formação destes profissionais.

Por este motivo passaremos a registrar num resgate histórico pedagógico, pontos elucidativos da questão que se apresenta.

A situação educacional brasileira tornou-se caótica com a reforma promovida por Marquês de Pombal, pontuada por interesses econômicos e políticos. Pombal, vislumbrado com as idéias iluministas, pautou-se na rejeição ao sistema educacional jesuítico, contudo, não criou políticas educacionais para substituí-lo. Em decorrência, no período colonial durante a reforma Pombalina, os antigos colégios foram substituídos pelas ‘Aulas Régias’, sendo que as aulas eram avulsas, como enfatiza Ribeiro, (2001). Nesse sentido, o professor não possuía um planejamento em tempo definido para condução e organização de sua prática.

Quanto à organização escolar, esta apresentava “graves deficiências quantitativas e qualitativas” concretizando-se para aqueles que podiam sustentá-la, isto é, uma parcela mínima da sociedade, sendo uma educação voltada para a representatividade. Era notório a falta de pessoas preparadas e de recursos financeiros para o ensino, sendo que, para ministrar aulas, não necessariamente se exigia formação pedagógica. Também é interessante ressaltar que as mudanças ocorridas na educação, nesta época, não significaram a extinção da influência católica, mas apenas a perda de seu monopólio (RIBEIRO, 2001).

Neste sentido, podemos destacar que os primeiros cursos superiores, criados durante o governo de D. João VI, tinham propósitos funcionais e diletantes, em benefício da aristocracia, não havendo nenhuma preocupação com a formação de educadores. Sendo assim, as primeiras escolas normais com duração de no máximo dois anos, só foram criadas bem mais tarde, por volta de 1830. Romanelli (1978) em seus estudos sobre a criação e a organização das escolas normais no Brasil, registra que a primeira escola normal brasileira surgiu em Niterói e que neste momento, o foco da formação docente centrava-se nas idéias advindas da Europa, incentivada e promovida por uma pequena elite conservadora que almejava ampliar e solidificar seu poder no campo político.

A seleção para ingresso na escola normal consistia em saber ler, escrever, calcular, ter boa índole e ser brasileiro. O currículo pautava-se no modelo lancasteriano, método que priorizava a repetição de ações em um currículo extremamente simples. Assinala-se, assim, o primórdio da formação educacional brasileira.

Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado de conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000, p. 64).

A autora avalia que no período que se estendeu de 1840 a 1870, ocorreu uma despreocupação sistemática para com o fortalecimento das escolas normais, ora tendo encerradas suas atividades, ora voltavam a cena com precários recursos humanos e financeiros.

No período de transição do Império para a República, a Escola Normal da mesma forma que os demais níveis de ensino, não teve grande significação social, pois servia aos interesses da elite conservadora, pautando-se nos ideais da concepção positivista, não apresentou grandes transformações, havendo apenas a junção do paradigma jesuítico com o modelo aristocrático. (RIBEIRO, 2001).

Contudo, iniciou-se no bojo republicano, o “entusiasmo pela educação”, ou seja, o desejo pela expansão física da rede escolar, almejando escolarizar todo o povo. A Constituição Republicana de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo manteve a descentralização do ensino, ficando sob a responsabilidade da União prover e legislar sobre o ensino superior e o ensino secundário acadêmico e cabendo aos Estados criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente as escolas normais (ROMANELLI, 1978).

Várias reformas de ensino foram implantadas, durante a Primeira República, iniciando-se pelo Estado de São Paulo a partir da Escola Normal. Naquele momento, acenou-se para a formação de educadores sem, no entanto, realizar uma reflexão sobre sua importância, uma vez que ela representava um indicativo de modernização. Até essa altura, não existiam cursos superiores destinados à formação de professores e desta forma, todo o funcionamento e organização do ensino secundário dependia das escolas normais (SAVIANI et al., 2004).

Foi neste contexto, e sob o ideário Iluminista, que se propagava a educação como garantia do progresso do país. Conduzidos por essa crença, que se refletiria no sistema social e econômico, passou-se a incentivar a criação de escolas de magistério (SAVIANI et al., 2004). Portanto, foi sob os princípios do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico” que tivemos a criação das escolas normais.

Contudo, esse ideário de transformação econômica, social e política foi frustrado, porque as reformas implantadas não consideraram a educação a partir da realidade nacional, além de que, a total autonomia delegada aos estados, deixou o ensino à disposição das questões políticas e econômicas locais (ROMANELLI, 1978). Em decorrência, observou-se a ausência de políticas no acompanhamento e incentivo ao magistério. Assim, acentuava-se o desprestígio ao magistério pelos

parcos salários ofertados, razão da ampliação do ingresso feminino, justificando o perfil maternal, adequado à educação de crianças e conciliação com os afazeres domésticos, além da submissão ao baixo salário. Desse modo, a entrada da mulher no magistério atenderia o projeto liberal republicano, ou seja, construir uma sociedade calcada na moral.

A este respeito:

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua afluência aos bancos escolares normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominantes. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (VILLELA, 2000, p. 121).

Então, através dessa visão positivista preponderante no Brasil, abriu-se no final do século XIX, espaço para a mulher no magistério. Isso porque, com essa idéia, estava aliada à intenção de modernização da sociedade e, portanto, não seria simpático deixar as mulheres afastadas deste processo. Conseqüentemente, sua presença poderia garantir a construção de uma sociedade calcada na “ordem e progresso”.

Após a Revolução de 1930, com a promulgação da Constituição Federal de 1934, ficou determinada a exigência de organizar a educação em âmbito nacional. Essa lei apresentou algumas medidas democráticas, dentre elas, a realização de concursos públicos para o ingresso no magistério (ROMANELLI, 1978).

Nesse momento, considere-se que já era intensa a influência do ideário escolanovista, com inspirações na concepção humanista, defendida pelo ‘grupo que pregava a modernidade educacional’ e cuja proposta de ensino centrava – se nos ritmos de aprendizagem da criança. Passou-se a discutir o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento, em contraposição à figura centralizadora, detentora do conhecimento, caracterizado pelo método tradicional. Esse movimento se fez mais presente, no início da década de 30, e culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932, que pautado em um diagnóstico da situação em que se encontrava a educação pública brasileira, propôs as diretrizes fundamentais e a formulação de um plano de reconstrução educacional. Foi a partir daí, que as leis sobre o Primário e Normal

tiveram seus conteúdos influenciados pela concepção educacional escolanovista, como enfatiza Saviani (1994).

De certa forma, com esse movimento, percebe-se um raio de interferência em relação ao pensar sobre a formação de professores, o que pode ser evidenciado nas contradições de concepções de Anísio Teixeira e Gustavo Capanema sobre o processo de formação de professores. Sobre essa questão:

De fato, para Anísio, o professor não poderia nunca ser considerado um técnico no sentido usual do termo. Mas, para ele, as bases 'científicas' do trabalho docente compreenderiam as ciências humanas e sociais aplicadas à educação – exatamente as que eram excluídas, por Capanema, do currículo de formação de professores. [...] Por esse movimento, no bojo do qual o educador se transformava de intelectual [...] em burocrata a serviço do projeto estatal, extinguiu-se também o sonho de Anísio de estruturação autônoma do campo da educação. (MENDONÇA 1997, p. 23-4).

Vale aqui lembrar, que foi por iniciativa do então Ministro de Vargas, Gustavo Capanema, que se deu início a um conjunto de reformas do ensino que ocorreram através das “Leis Orgânicas”, que acentuaram ainda mais o dualismo entre a educação escolar destinadas às elites e às classes populares. (ROMANELLI, 1978).

Foi, portanto, sob essa lógica que, no governo de Vargas, entre os anos de 1937-1945, houve um novo direcionamento escolar, marcado pelo rompimento com os investimentos na economia agrária em detrimento aos investimentos na incipiente industrialização do país que ora se iniciava. Este motivo desencadeou a extensão da escolarização básica para a população, "sob a orientação de políticas educacionais de preparação de um contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado" (RIBEIRO, 2001, p. 115).

Assim, apregoou-se a democratização da escola, contudo com a rigidez do sistema e alto grau de seletividade: somente os mais aptos se sobressaíam, estando determinada ao fracasso a maioria da população.

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre a base comum, ela reconstituiu a diferença entre escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 2002, p. 159).

Naturalmente, o que se estava garantido, era apenas o ingresso de todos na educação básica, mas não necessariamente estaria garantida a permanência e sucesso, pois o modelo educacional predominante neste momento objetivava moldar o cidadão para a submissão e obediência, de modo a garantir o perfil do operário padrão. Isto se justificava pela vigência do regime autoritário e populista naquela circunstância. Neste contexto, a escola deveria garantir a formação dos indivíduos para bens práticos e imediatistas, vindo a atender às necessidades emergentes da economia, fortalecendo-se mais uma vez como uma educação dualista, ou seja, dissociando-se em escola para a classe dirigente e escola para a classe trabalhadora. Com relação “à formação de professores pelas escolas normais, esta também se atrelava à ideologia vigente no período político que o país atravessava” (ALMEIDA, 2000). A própria Constituição de 1937, nada afirmava sobre concurso para atuação no magistério, e nem mesmo, estabelecia como competência da União a determinação das diretrizes educacionais. Por essa via, a educação teve como base a mera qualificação para prestar serviço à estrutura urbana e mercantil. E assim, o curso de Formação de Professores, ainda em nível médio, tinha apenas a função de reproduzir tal contexto.

Em 1939, nasceu o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Conforme destaca Silva (1999), a princípio este curso era composto de duas fases. A primeira, tinha duração de três anos e formava o bacharel, e a segunda, com um ano de estudos de Didática, formava o licenciado no grupo de disciplinas que acompanham o curso de bacharelado; era o que se chamava de “esquema 3+1”. Este modelo de formação era questionado por propor formar um professor em apenas um ano. Mesmo assim, ele permaneceu até a Reforma Universitária em 1968, através da lei 5.540.

Posteriormente, durante as décadas de 1940-1950, período em que a escola tinha grande relevância, já se refletia com intensidade no ensino o modelo desenvolvimentista industrial. Marandino (1997, p. 162) ao comentar sobre as características da educação, nessa época, considerou que “foi uma época marcada intensamente pela tendência escolanovista na educação privilegiando a discussão técnica no que diz respeito à Didática.”

A partir de 1946 com a queda do Estado Novo, surgiram novamente os ventos da modernidade. Com a deposição de Vargas, o Brasil, em clima de redemocratização, teve promulgada uma nova Constituição, a qual definiu como

competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse mesmo ano, através das “Leis Orgânicas”, fixaram-se as diretrizes do Ensino Normal, embora sua descentralização administrativa permanecesse (ROMANELLI, 1978).

Nesta época, as empresas estrangeiras, principalmente as americanas aumentaram seus investimentos no Brasil, agravando as contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção existentes. Também, neste momento, as lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional, que haviam sido interrompidas durante o período ditatorial voltaram ficar em evidência, contando agora com a participação de estudantes, operários e intelectuais (ROMANELLI, 1978)

Em 1948, o Ministro da educação Clemente Mariani apresentou à Câmara um anteprojeto, que após doze anos de trâmite, resultou na lei 4024/61, ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Saviani (2001), o texto final da referida lei representa uma clara posição de conciliação entre os interesses da escola pública e os da escola privada, não atendendo plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Vale ressaltar, que através dessa lei, o Curso Normal enquadrou-se na modalidade denominada ensino técnico, afastando-se completamente de sua especificidade.

Foi neste contexto, que a crise do sistema educacional nos finais das décadas de 1950 e 1960 ficou mais evidente, culminando com a crise da Universidade. Segundo Saviani (2007, p. 311) “O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradicou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960”

Nesse mesmo período, mais especificamente nos anos 1960, “intensificaram o processo de mobilização popular”, marcando essa época o “Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (SAVIANI, 2007). Além, de que, esse período também foi marcado pela mobilização intelectual que deu seus primeiros passos na busca de uma identidade como trabalhadores, sendo que a primeira greve da classe ocorreu no Rio de Janeiro em 1956. Neste momento, houve uma reivindicação, por parte de professores de escolas particulares, que clamavam por respeito ao trabalho docente e à figura do professor, porque sentiam-se explorados pelos proprietários desses estabelecimentos. O fato mobilizou a imprensa e a população.

[...] este movimento deu visibilidade não só à polêmica concernente às práticas reivindicativas adequadas à categoria como um todo, mas também à especificidade dos problemas enfrentados pelos professores secundários que trabalham em escolas particulares (VICENTINI, 2005, p. 341).

Na seqüência, a década de 1960 iniciou-se com acentuada participação política, provocada pelas tensões sociais e ideológicas no mundo. Sob a hegemonia de idéias novas, a década de 1960 foi fértil em experiência, contudo, no seu final pode-se observar um declínio do ideário renovador. Para Saviani et al. (2004, p. 40) “a década de 1960 foi uma década de intensa experimentação [...] contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador.”

Nesta década, o clima do nacionalismo desenvolvimentista estava em evidência. Reforçou-se o papel do professor como um técnico que deveria adaptar-se aos novos paradigmas de uma sociedade em construção, na preparação de jovens que contribuíssem para o progresso científico e tecnológico do país. Havia preocupação com a formação do cidadão, de maneira que este estivesse preparado para inserir-se na sociedade e dessa forma, ser-lhe útil. No entanto, não havia preocupação com a formação humana e crítica dos indivíduos enquanto sujeitos.

Foi também, a partir de 1960, que se recorreu efetivamente ao investimento internacional para o sistema educacional brasileiro, o qual esteve atrelado aos sistemas econômicos, sobretudo no que encerrava a formação de mão de obra para atender às empresas aqui alojadas. No dizer de Moraes (1989, p. 121) “essa pedagogia tecnicista, nós brasileiros recebemos empacotada dos Estados Unidos”. Por isso, é verdadeiro afirmar, que a ajuda internacional à educação não considerou a realidade brasileira e ao impor seu modelo abalou a identidade nacional.

Contudo, conforme já registramos, essa década não deixou de ser assinalada por movimentos contra-hegemônicos, ou seja, contra a ordem dominante vigente. Apesar de tudo e a despeito desta submissão, registrou-se em São Paulo em 1963, a mobilização de professores por melhoria salarial, que desencadeou debates acerca da categorização docente.

Os anos de 1964 a 1969 foram fortemente marcados pela ditadura militar. Os movimentos estudantis e trabalhistas foram cerceados. Logo após o golpe militar de 1964, a educação passou a ser gerenciada por tecnocratas que

providenciam a Reforma da primeira LDBN, que se traduziu nas Leis nº 5.540/68 que norteia o ensino superior e a nº 5692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. “Ambas as leis traziam como marca registrada os princípios da economia da educação e dos acordos MEC-USAID” como destaca Romanelli (1978).

De qualquer modo, com estas leis, surgiram indicações de que a formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e o segundo graus, seria feita em níveis de elevação progressiva, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, à área de estudo e às fases de desenvolvimento do educando. Vale lembrar que até então, a tarefa de formar professores ocorreu somente no nível médio do sistema de ensino. Portanto, foi a partir da segunda metade do século XX, que ocorreu a expansão dos cursos de Pedagogias e dos cursos de licenciatura curta e plena.

Naquele momento, tornou-se necessário pensar a formação daqueles que iriam “fazer vigorar a reforma”. Neste intuito, a lei previa vários níveis de formação, fazendo corresponder a cada um nível de exercício. Coube ao artigo 30 da Lei 5.692/71, o estabelecimento de cinco níveis de formação de professores, segundo Romanelli (1978, p. 250):

1. formação de nível de 2.º grau, com duração de 3 anos, destinada a formar professor polivalente para atuar nas quatro primeiras séries do 1.º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum,
2. formação em nível de 2.º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada a formar o professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos e apto, portanto, para a lecionar até a 6.ª série do 1.º grau,
3. formação em nível superior, em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1.º grau,
4. formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2.º grau,
5. formação em nível superior, em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2.º grau

Portanto, esta era a regra geral para a formação de professores, para todo o território nacional.

Segundo Romanelli (1978) a lei revelou lucidez suficiente para perceber que essa previsão de níveis, na formação de professores, jamais viria a tornar-se realmente uma regra geral, sem o mecanismo de incentivo. Assim, ela vinculou os níveis salariais dos professores, não ao nível de ensino para o qual ele leciona, mas ao seu nível de formação. Os salários mais altos ficaram reservados para quem tivesse maior qualificação, pouco importando o grau e a série para o qual se lecionava.

Em decorrência, dessas medidas reformistas, na segunda metade da década de 1970 e início dos anos 1980, muito se falou sobre capacitação de professores, uma vez que se fazia necessário que estes fossem treinados de acordo com as tendências tecnicistas impostas pela reforma de ensino, que ora estava ocorrendo. A este respeito:

[...] buscou-se conformar o sistema educacional de sorte que os trabalhadores fossem moldados, tanto em termos de conhecimento como de atitudes, para a restrita função do posto de trabalho e de tarefas específicas. Mesmo a educação básica, vem demarcada sob a idéia de treinamento e de adestramento. (FRIGOTTO, 1996, p. 143).

Percebe-se assim, claramente, que a pedagogia tecnicista inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade provocou na escola um crescente processo de burocratização passando-se a valorizar os aspectos didático-metodológicos, deixando os conteúdos de ensino em segundo plano.

Como se pode ver, as reformas do ensino implantadas pela ditadura militar, trouxeram graves prejuízos para a educação. Além de que, essas reformas, foram precedidas pelas assinaturas dos acordos MEC-USAID. Sobre esse aspecto:

a respeito da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação e a atuação da USAID no Brasil, poder-se-ia deduzir que a modernização, de modelo geral, teria como função integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica. (ROMANELLI, 1987, p. 257).

Com isso, o sistema educacional brasileiro tornou-se cada vez mais refém da ajuda internacional, pois nessa relação, os maiores benefícios cabiam ao

país fornecedor, é claro. Refletindo sobre a submissão e maus tratos do período ditatorial.

As medidas decorrentes das leis 5.540/68 e 5.692/71 integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. (SAVIANI, 2001, p. 31).

No entanto, se de um lado, avançavam as medidas autoritárias, de outro, iniciavam os movimentos progressistas, nos quais, através da resistência ativa, educadores críticos e jovens universitários, protestavam, postulando reformas significativas que viessem ao encontro da realidade nacional, “processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980” (SAVIANI et al., 2004, p. 45).

Em contrapartida, o governo adotou medidas severas, impedindo manifestações e organização de movimentos. Mesmo assim, os educadores progressistas passaram a atuar dinamicamente, na ilegalidade, promovendo encontros para discutir a educação.

Vale lembrar, que foi nesse período que se iniciou um grande movimento liderado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Essa comissão transformou-se após 1989 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), segundo Silva (1999).

Assim sendo, as reformas impostas pela ditadura militar desencadearam um processo de crítica à mesma. Grande parte dos educadores não aceitava as imposições, pois cabia-lhes executar com eficiência as medidas impostas pelos tecnocratas que, na sua maioria, eram oriundos do setor econômico.

Começou, neste período, uma importante etapa da luta política travada pelos professores. A Universidade tornou-se um pólo de resistência contra o regime ditatorial vigente, e, no início do ano de 1980, quando se esgotou o regime autoritário, foi juntamente com outras instâncias sociais, ao mesmo tempo protagonista ativa do movimento pela redemocratização do país. Nessa década, os educadores começam a organizar-se e a apresentar várias reivindicações em

relação à melhoria da educação, bem como acerca da situação econômica da categoria, desencadeando as greves que se estendem até a década de 1990 (SAVIANI, 2001).

Pode-se dizer que aconteceu nesse período uma formação paralela destes trabalhadores da Educação. Referimo-nos à formação política que se deu nos embates das greves e dos movimentos reivindicatórios por melhores condições de trabalho. Esse foi um tipo de Formação em Serviço para a atuação política da categoria que embora não estivesse em nenhum currículo de formação oficial configurou-se como uma formação imprescindível na consolidação da luta pela Educação e pela sociedade.

Assim, conforme já evidenciado, os anos de 1980 foram intensamente marcados por mobilizações e debate pedagógico dos educadores em busca de uma identidade profissional, como também pela melhoria da educação e das condições de trabalho. Estas reivindicações subsidiadas pelo pensamento progressista, abriram caminhos para algumas conquistas docentes que só mais tarde vieram a concretizar-se, como por exemplo: a hora-atividade para os professores de educação básica, que consiste em um período reservado para estudos e demais atividades de apoio à docência, em sua jornada de trabalho. Por esta razão, este período tornou-se significativo, ao ser marcado por uma mobilização embasada nos ideais progressistas e organizada em prol dos anseios da população pela melhoria da educação, e que culminou com a criação de partidos mais democráticos e a reorganização de sindicatos.

Como é possível observar, os anos de 1980 abriram importantes trincheiras políticas de resistência da sociedade civil. Foi nesta década que a sociedade se organizou como nunca, nos movimentos sociais criando grupos para defesa dos interesses da criança e do adolescente que resultaram no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na criação das delegacias da mulher, nas delegacias do meio ambiente e nas leis de proteção ambiental, dentre outras, conquistas. No que se refere ao campo da investigação das questões educacionais, não só no Paraná, como também em outros Estados brasileiros, avançou-se significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação.

É claro que a grande luz, surgiu com a Constituição de 1988, a qual consagrou várias aspirações decorrentes da mobilização social e, sobretudo, dos profissionais da educação.

Contudo, nos anos de 1990, assistimos a um retrocesso no campo educacional tendo em vista que este período foi profundamente marcado pela presença da intervenção do mercado financeiro regulamentando as políticas educacionais, o que trouxe como consequência a precarização das relações de trabalho e a sucessiva perda de direitos conquistados em decorrência dos acordos estabelecidos com o Banco Mundial que se tornaram presentes, reinserindo na educação uma forte tendência à submissão.

Neste contexto, a educação sofreu um grande golpe, quando o projeto para a nova LDB, provindo da sociedade e comunidade educacional, apresentado pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, foi substituído pelo proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, que vindo ao encontro dos propósitos da política governamental, deu origem à Lei. 9394/96.

Severino (2002) enfatiza que muitos dos princípios e fins da nova LDB decorrem da Constituição de 1988. Contudo, na visão do autor, o relator não se preocupou em esclarecer objetivamente a amplitude desses artigos para definição dos direitos dos cidadãos, desobrigando o Estado, ou seja, deixando-o isento do cumprimento da lei. Outro fato, que o autor considera de cunho neoliberal, é que, compete ao sistema público o rigor da lei, enquanto ao sistema privado, reserva cumprir de modo genérico as diretrizes gerais mais amplas. Questiona também, que não há transparência da distribuição de verbas públicas à instituição privada. Segundo o autor, essas recorrências ilustram o teor neoliberal expresso na Lei 9394/90.

Silva Junior (2004) ao tratar da LDB e da formação de professores assim se expressa: “Reconheço avanço significativo em outros aspectos das disposições legais, mas, infelizmente, esse não parece ser o caso do Título VI – Dos Profissionais da Educação e de seus artigos, do 61 ao 67”.

Realmente, percebe-se que a lei não apresenta grandes avanços em relação aos Profissionais da Educação. Outra questão, que fica a desejar, refere-se ao artigo 63 da LDB, que estabelece que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. (inciso II). Esse dispositivo, sem dúvida, representa um avanço significativo no processo de formação dos educadores. No entanto, a lei não prevê tempo, na carga horária do professor, para que essa formação se efetive.

À vista das considerações apresentadas, nota-se que apesar dos esforços de educadores comprometidos com a educação, as políticas educacionais não contribuíram para que mudanças profundas se efetivassem. Diante desse quadro:

Mas a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. (SAVIANI et al. 2004, p. 50).

Esta análise histórica, evidencia que os problemas relacionados à formação de professores têm uma longa história, e portanto, para serem resolvidos não dependem somente de consensos e ideais mas sobretudo, de força política .

Por isso, é preciso acreditar nas possibilidades, e assim aproveitar as brechas do sistema para iniciar as mudanças necessárias. Nesse entendimento:

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (SAVIANI, 2001, p. 328)

A luz dessas considerações, certamente, o maior desafio reside na necessidade de lutarmos por Políticas Educacionais com objetivos emancipatórios que oportunizem qualificação adequada aos profissionais de ensino, para a consecução de uma sociedade plenamente educada e culturalmente desenvolvida.

A partir desse entendimento, é preciso acreditar, que com a implantação da Lei 9.394/96 e do Plano Nacional Educação Lei 10172/01, apresentaram-se algumas perspectivas para novas mudanças na educação, na medida em que está portanto, garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a questão da formação continuada em serviço dos professores e a horatividade para todos os docentes.

Neste sentido, ao tratar dos “Profissionais da Educação” o art. 67 prevê: Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso I); período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho (inciso IV).

Em coerência com a LDBEN, o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas para a formação dos profissionais da educação e sua valorização, reforçando que:

A formação continuada em serviço do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de Educação a Distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada em serviço dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais da educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (BRASIL, 2001).

Tendo em vista os caminhos abertos pela nova LDB, embora tratasse de uma “lei minimalista” como enfatiza Saviani (2001), a formação de professores tem sido tema de muitos estudos e debates, de modo que parte das discussões em torno desse tema aponta a formação continuada como eixo que norteará as possibilidades de um ensino de qualidade.

A problemática da formação continuada em serviço de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada em serviço. (CANDAU, 1997, p. 51).

Com certeza, os processos de formação inicial e continuada requerem um repensar por parte das instituições, ou seja, de todos aqueles que são responsáveis pelo processo, mesmo no que se refere às orientações de práticas docentes e organizações pedagógicas. No entanto, é essencial que a comunidade educacional continue reagindo, e desse modo contribuindo cada vez mais para

estimular a discussão em torno desse tema, o qual é de especial importância para o futuro da educação da sociedade brasileira.

Na verdade, a escola brasileira continua lutando pelas mesmas questões de um século atrás, a luta pelo emprego de políticas educacionais que se voltem aos interesses da coletividade na busca de uma educação emancipatória, de uma formação de professores sustentada em mecanismos capazes de delinear uma educação de qualidade, livre de determinismos ideológicos dominantes, capaz de atender às necessidades educacionais da população, promovendo uma escola pública gratuita e universal, capaz de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e instrumentalizados para a melhoria da prática social.

Não estamos negando os avanços já alcançados e devidamente registrados na história a partir dessas lutas. Nosso registro é para lembrar que muito ainda está por ser conquistado para sanar as necessidades ainda presentes no universo educacional no qual nos inserimos.

Portanto, é necessário que os educadores continuem lutando não só por um processo efetivo e sistematizado de qualificação permanente, mantido pelas instituições públicas, como também pelo fim de políticas neoliberais voltadas para o interesse do capital, que desviam a escola de seus principais objetivos.

Nesse sentido, a formação continuada de professores em serviço poderá ser um recurso estratégico fundante da própria cidadania do professor, no sentido de que esta poderá fornecer instrumentos para que este possa reivindicar de forma organizada seus direitos enquanto cidadão e profissional. Para tanto, o processo de formação, deverá estimular a formação de um profissional crítico, capaz de compreender os condicionantes históricos e sociais da educação, para então buscar novos caminhos para novas dimensões de sua prática pedagógica.

Outra questão fundamental é que o enfoque na formação deverá ser visto como um direito mas, sobretudo, como dever do professor, de modo a concebê-la como forma de resgate de seu respeito social, não só sobre seu fazer pedagógico, como também, sobre sua formação enquanto profissional da educação.

Estudando a importância da formação continuada do professor, optamos por apontar a formação em serviço como talvez a mais real e de alcance imediato aos profissionais da educação. Tudo indica, que esse tipo de formação, poderá ser uma das vias que devemos trilhar na busca de uma educação

verdadeiramente de qualidade. Destacando a escola como locus privilegiado para esta formação:

[...] é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada em serviço de professores. Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada em serviço que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculadas estes professores como referência fundamental. (NASCIMENTO, 1997, p. 10).

Essas considerações colocam a nosso ver, a relevância e pertinência para a realização de momentos de formação em serviço na escola, considerando que é neste cotidiano que estão presentes os conflitos e necessidades que refletem na ação pedagógica e, que, portanto, podem ser repensadas na busca de soluções.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

No Paraná, a formação de professores, a exemplo do que ocorreu no país, iniciou-se nos cursos de nível médio, subsequente ao ginásio, ofertado nas Escolas Normais. De acordo com Wachowicz (1984) a instalação da escola normal paranaense se deu logo após a instalação da Província em 1853.

Desde a emancipação política e a conseqüente organização do estado provincial, até o advento da república, é constatado no Paraná um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organiza sua ação, sem controle próximo do governo, e em precárias condições (WACHOWICZ, 1984, p. 14).

Como a situação da educação oferecida nas províncias durante o Império, não era nem um pouco animadora, a falta de instrução profissional do professor funcionava como argumento para explicar a precariedade do ensino. Desse modo, acreditava-se que a formação dos professores seria a solução mais viável para melhorar o ensino primário da época. Os professores eram em grande

parte contratados provisoriamente, por indicação de pessoas influentes, sendo que para o ingresso na carreira exigia-se como prova de habilitação, capacidade e moralidade (WACHOWICZ, 1984).

Portanto, durante o regime monárquico, para ingresso no magistério, o professor era nomeado interinamente e depois prestava provas de habilitação, mas sempre numa relação em que a carreira dos professores dependia de requisitos relacionados aos próprios docentes.

Em 1876 foi criada a escola normal do Paraná, em Curitiba, “não por força de interesses pela profissionalização do professor”, mas para atender os interesses de grupos dirigentes interessados em instalar uma escola secundária. Lentamente outras foram criadas no estado. Entretanto, a criação da escola normal não satisfaz a “finalidade de instrução”, por que não contava com o ensino da pedagogia. Além disso, eram em número reduzido e localizadas apenas nos grandes centros urbanos (WACHOWICZ, 1984).

Essa consideração parece revelar que os interesses que conduziram à criação da escola normal em nosso Estado, estavam mais dirigidos à existência do ensino secundário na província, do que à preparação de professores (WACHOWICZ, 1984).

Logo após a criação da escola normal, o grande problema enfrentado passou a ser o reduzido número de alunos nela matriculados. Afinal, o curso de magistério não era valorizado e nem interessante, devido aos baixos salários pagos aos professores, e ao freqüente atraso nos vencimentos que poderia chegar até os seis meses. (WACHOWICZ, 1984).

Disto se depreende que, durante o Império, a situação das escolas e dos professores era precária e, além disso, não havia um controle próximo do governo em relação ao trabalho docente. Em decorrência, pouco se investia nas escolas e na educação. Com o advento da República, a falta de investimentos nas escolas e nos professores continuou, no entanto, começou a oficializar-se o controle do governo em relação ao trabalho do professor.

Assim 1891, criou-se um regulamento que previa que o professor somente receberia seus vencimentos, mediante atestado de freqüência dos alunos, sendo que este deveria ser assinado pelo interventor local da província. Desse modo, a freqüência dos alunos às escolas era da responsabilidade do professor, e sendo assim, quando a assiduidade dos alunos era boa, considerava-se que o

professor era dedicado e competente. Já nesta época, da mesma forma que ainda ocorre hoje, outros determinantes como: a grande pobreza que assolava a população e o desconhecimento da importância da educação por parte dos pais não eram considerados.

Wachowicz (1984), ainda relata que, devido às condições gerais das escolas, e da população, que na sua maioria era muito precária, o professor assumia muitas vezes o papel de benfeitor, tirando de seus diminutos salários, quantias necessárias para a compra dos materiais mais indispensáveis, que o governo não providenciava e a população não podia comprar. A autora ressalta que, no governo republicano, os professores estavam classificados em efetivos e provisórios, e que os critérios de seleção para o ingresso como docente no Magistério, esbarrava na falta de professores que já era intensa. A este respeito registra que: “Em 1902, em todo o Estado, apenas 27 cadeiras da instrução pública primária são regidas por professores normalistas, os baixos vencimentos afastam a procura pelo magistério” (WACHOWICZ, 1984, p. 303). Dessa forma, na falta de professores diplomados “em número suficiente deve-se suprir pelo critério da moralidade do professor interno: moral e sincero devotamento à Pátria e a República” (WACHOWICZ, 1984, p. 238).

Continuando, relata que em 1913, cogitou-se a intenção do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, de fazer uma reforma geral da instrução pública no Estado e o melhoramento e aparelhamento da escola normal, a partir de um levantamento do nível moral e intelectual dos professores, visando melhorar a formação dos futuros professores. No entanto, a proposta de modernização novamente esbarrou na questão da falta de recursos financeiros.

Decorridos sete anos, em 1920, foram introduzidas novas medidas de modernização, nas quais se considerou que somente os portadores de diploma deveriam lecionar. Nesta ocasião considerou-se ser pouco apenas uma escola normal no Estado, com sede em Curitiba e assim, foram criadas mais duas: uma em Ponta Grossa e outra em Paranaguá.

Em 1929, apesar da existência das três escolas normais nas principais cidades do Paraná tradicional, e de mais duas escolas complementares normais (com sede nos grupos escolares de Guarapuava e Jacarezinho) nas quais o curso normal era de um ano, incluindo a prática pedagógica, ainda não era suficiente o número de professores habilitados no Estado (WACHOWICZ, 1984, p. 345).

Como se pode perceber, a história da formação de professores no Paraná foi tão complexa quanto à ocorrida em âmbito nacional.

Com a Revolução de 1930, embora esta tenha sido caracteristicamente urbana, o governo assumiu nítido tom paternalista com a construção de escolas e a contratação de professores e assim frutificavam-se os enaltecimentos ao regime do Estado. Era o “entusiasmo pela educação” que se materializava através do lema "escola para todos" (WACHOWICZ, 1984).

Entre os anos de 1932-1945, através do interventor Manuel Ribas, que tinha como propósito sanear a economia do estado, com o objetivo de promover seu desenvolvimento, foram implantadas algumas políticas sociais. Dentre estas, estava a criação de escolas, com o objetivo de atender as solicitações dos imigrantes que aqui se alojavam e bem conheciam a importância da educação (WACHOWICZ, 1984), Cabe ressaltar, que nesse momento a idéia de desenvolvimento tomava conta de todo o país, as relações capitalistas estavam em plena evidência.

Foi neste contexto, que os reflexos do ideário escolanovista começam a atingir o pensamento pedagógico paranaense, através da Escola de Professores de Curitiba, a qual era orientada pelo Professor Erasmo Pilotto. Conforme sabemos, a Escola Nova foi um movimento de tendência liberal atrelado às idéias desenvolvimentista do país.

Em decorrência de sua influência de 1949 a 1951, o Professor Erasmo Pilotto ocupou o cargo de Secretário da Educação e da Cultura no Paraná, sendo que durante sua gestão mais de mil escolas foram criadas, foi o “entusiasmo pela educação”.

Inspirado nos princípios da “Lei Orgânica” e no ideário escolanovista, buscou implantar um novo modelo pedagógico na educação. Era o “otimismo pedagógico” paranaense. Nessa época a preocupação com os métodos de ensino sobrepuja-se à preocupação com os objetivos e conteúdos, como enfatiza Saviani (2002).

Portanto, no Paraná os princípios da Escola Nova foram intensamente propagados, sem deixar obviamente, de atender os princípios da "Lei Orgânica", a qual já propunha uma formação educacional dualista. De acordo com essa lei, a formação de professores também reproduzia essa divisão, sendo que

para as zonas rurais os cursos normais regionais, tinham uma especificidade própria.

Criavam-se, pois dois sistemas: o da instrução pública urbana, com hierarquia de funções, direção de escolas, seriação do ensino, magistério que se profissionalizava; e a instrução pública na área rural, a partir das possibilidades da população, e onde o magistério era improvisado (WACHOVICZ, 1984, p. 345).

Do exposto acima, depreendemos que de 1940 a 1960, as políticas educacionais paranaenses, foram envolvidas pelo ideário pedagógico escolanovista, com vista à busca de solução para os problemas sociais através da educação. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de organizar a sociedade e com isso garantir o progresso econômico e cultural. Segundo Saviani (2002), essa visão é ingênua, porque não considera os condicionantes históricos sociais da educação, que explicam porque esta, não pode ser entendida como determinante principal das transformações sociais.

Em suma, pode-se dizer que até o final dos anos de 1960, as políticas educacionais paranaenses não foram diferentes daquelas ocorridas no conjunto do país. Nessa perspectiva, a formação de professores ainda na modalidade normal, reproduzia o contexto histórico do momento.

Durante o regime militar, a partir de 1964, o modelo educacional em todo o país, como também em nosso Estado, não deixava espaço para a formação crítica dos indivíduos, objetivando a formação de indivíduos obedientes que valorizassem a organização da Pátria.

Ainda em clima de autoritarismo e imposição, na década de 1970, ocorreu a reforma universitária e que mediante Lei 5.501/68 houve a criação de cursos de licenciatura curta e plena em Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão. Além disso, a Lei 5.692/71, já tratada neste capítulo, promoveu a abertura quantitativa das vagas escolares culminando com o ingresso das camadas populares na escola, visando a sua preparação para o processo de industrialização do país.

Nesse contexto, de demanda para o magistério, ocorreu a abertura indiscriminada de cursos superiores e conseqüentemente a oferta de mão-de-obra, convergindo para o rebaixamento do salário dos professores. Houve contratação de

professores que não tinham uma formação pedagógica consistente para enfrentar os problemas do cotidiano docente (WACHOWICZ, 1984).

Não se pode negar que a criação dos cursos de licenciatura representou um grande avanço. Entretanto, a tendência de aligeiramento nos cursos de licenciatura curta, aliada à ênfase nos métodos e técnicas de ensino, deixava a desejar no tocante à formação política pedagógica dos professores, contribuindo para a precarização das condições do trabalho docente.

No início de 1980, com a luta pela abertura democrática do país, notabilizou-se a presença decisiva dos professores paranaenses nos debates em torno da LDB, nas discussões da Constituinte (1986 a 1988), e na construção do Fórum Nacional da Educação (APP-SINDICATO, 2002, p. 24) caminhando para a construção de uma educação mais democrática e selando, neste contexto, o seu papel relevante na luta por uma escola pública que oferecesse às crianças de todas as camadas sociais, oportunidades iguais de acesso ao conhecimento.

Foi também a partir de 1982 que se iniciaram nas escolas estaduais a implantação dos regimentos escolares e as eleições para diretores.

A partir de 1983, após muitas lutas, que implicaram em duas greves, os educadores paranaenses conquistaram mudanças significativas, tais como: eleição para diretores e garantia de piso salarial, entre outros. Também pode se considerar que a implantação do Currículo Básico em 1989, subsidiado na Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani, constituiu-se em um grande avanço.

Frigotto (2002), em palestra proferida em Curitiba, durante a III Conferência Estadual da Educação menciona que de acordo com o sociólogo Luiz A. Cunha “o Estado do Paraná nos anos de 1980, nas lutas da transição democrática com intensa participação da APP-Sindicato, elaborou [...] o mais avançado projeto de escola básica pública [...]”.

No entanto, com o advento dos anos 90, marcados pela globalização da economia, sob o aporte das tendências neoliberais, no governo de Lerner este projeto deu lugar a um novo cenário em que ocorreu dentre outras ações, o processo de terceirização e privatização da educação, observado em muitas atividades da Secretaria, efetivando-se a partir de 1995.

Entre os vários “serviços” terceirizados no Paraná a partir de 1998, temos o Programa de Capacitação Continuada dos professores que ocorreu em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor.

Sobre esse programa Rech (2001), argumenta que as propostas lá apresentadas eram formuladas dentro da análise econômica, e que este era o parâmetro definidor de tudo. “O modelo da qualidade é configurado por variáveis observáveis e quantificáveis, não comportando os verdadeiros elementos qualitativos, que constituem a essência humana da educação e que são absolutamente desconsiderados”. (RECH, 2001, p. 136).

Tal programa ocorreu mediante seminários de capacitação coordenados por empresas privadas, do ramo de treinamento de recursos humanos, que trabalhavam principalmente com os professores as seguintes categorias: “mudança paradigmática; auto-ajuda; auto-estima; visão de futuro; inteligência-emocional; qualidade de vida; visão idealista de realidade e de individualismo, qualidade total,” conforme observa Rech (2001, p. 312).

Avaliando tal processo, a APP-sindicato considera que ele não trouxe mudanças para a prática pedagógica. Conforme consta abaixo:

[...] em nome de uma política educacional mercadológica e rumo à famigerada qualidade total, a investida neoliberal [...] implantou um peculiar plano de qualificação para professores, diretores, presidentes de APMs, estudantes, em seminários semanais, com uma enxurrada de ‘treinamentos’ na chamada Universidade do Professor e conquistou na mídia, com preço muito alto, fama nacional e até internacional. (APP-SINDICATO, 2002, p.13)

De fato, participar destes eventos com palestrantes renomados nos causava grande impacto, mas ao retornar para o espaço escolar a motivação ia se perdendo frente às precárias condições de trabalho e infra-estrutura da escola. Assim, os altos investimentos realizados com aqueles palestrantes, não condiziam com a realidade do cotidiano pedagógico, porque lá no chão da escola, não existia investimentos e condições de utilização das práticas abordadas nos cursos. Nesse sentido, pode-se dizer que os eventos estavam distantes dos problemas que atingem a prática pedagógica, entretanto, estavam muito próximos, ou seja, mantinham estreita vinculação do currículo com o modelo empresarial que se estava introduzindo. Utilizando-se da expressão usada por Nagle (2001), podemos dizer

que esses eventos não passaram de mais uma forma de “otimismo pedagógico”, assim como o autor afirma que ocorreu durante toda a Primeira República.

Cabe aqui destacar o pensamento de Kuenzer (2002, p. 71), quando faz referência aos programas de formação continuada de professores que são marcados pela lógica do taylorismo/fordismo:

É comum ouvir observações relativas ao grande número de cursos, reciclagens e treinamentos que têm sido realizados para pedagogos e professores nas últimas décadas, sem que tenham verificado mudanças significativas na práxis pedagógica. [...] aligeirados e centrados em categorias como comportamentos, auto-estima, qualidade de vida, entre outras, tal como ocorreu no Paraná, em Faxinal do Céu.

Nesse contexto, é pertinente afirmar que os anos de 1990, mais precisamente de 1995 até 2002, o Governo do Paraná se rendeu às políticas neoliberais. Porém, isso não significa dizer que os educadores perderam a batalha. Nesses tempos difíceis, os profissionais da educação organizaram-se coletivamente, e manifestaram sua luta e resistência. Esta mobilização, é importante lembrar, teve suas origens nos anos de 1970, atingindo vários estados brasileiros, intensificando-se nos anos de 1980, permeando a década de 1990, tanto que no Paraná, esta década foi marcada pelas reivindicações da categoria docente ao governo, inclusive no que se referia à instituição da hora-atividade, em nome de uma educação de melhor qualidade. Cabe aqui ressaltar, que a reivindicação histórica da hora-atividade é de 50% e que após muitas lutas dos trabalhadores da educação, aprovou-se em 2002, 20% da carga horária contratual, de hora-atividade para os professores de Educação Básica.

Em contraposição ao processo de Formação Continuada, ocorrido em Faxinal do Céu, a partir de 2003, houve uma movimentação nas escolas públicas de educação básica do Paraná, Ensino Fundamental, nível II, Ensino Médio, para elaboração das Diretrizes Curriculares Disciplinares. Estudos de teóricos que visam à emancipação do ser humano constituíram fonte basilar dessa formação, que contou com o apoio de universidades, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Federal do Paraná, entre outras. Esse movimento de estudo e reflexão envolvendo os profissionais da educação básica das escolas estaduais e Secretaria de Estado da Educação em torno das Diretrizes Curriculares ainda encontra-se em processo.

Como fazendo parte do Programa de Formação Continuada dos trabalhadores em educação, proposto pela SEED, criou-se a Coordenação de Apoio a Pedagogos e Diretores (CADEP), que consiste em outra modalidade de formação que tem o foco nos Pedagogos e Diretores das escolas públicas. A teoria emancipatória enfoca uma sociedade igualitária, mais humana, transformada pela socialização do conhecimento. A bibliografia selecionada, a partir de autores progressistas, objetiva estudos, discussões e reflexões com estes profissionais, que têm o compromisso de desencadear essa dinâmica aos professores das diversas disciplinas, para que estes problematizem a situação escolar e redimensionem a prática educativa.

Também para ressignificar a prática docente, foi criado pela SEED em 2004, o Projeto Folhas, este projeto de formação continuada, intenta refletir sobre a prática pedagógica e a relevância da pesquisa, para que o professor venha a se tornar sujeito de sua ação. O Projeto Folhas, pressupõe que o professor deve ser um constante pesquisador e oportuniza a escrever sobre sua prática, a construir conhecimentos. Esse projeto de pesquisa tem como interlocutor privilegiado o aluno e nesse diálogo constante, o professor lança um problema, conteúdo específico da disciplina, de modo a instigar no aluno a busca de solução e desejo de envolver-se no estudo, na pesquisa. Numa perspectiva de interdisciplinaridade, o professor recorre a outras disciplinas. Pesquisa o problema sob as óticas destas, a fim de ampliar o conhecimento do aluno acerca do problema levantado.

Dessa forma, visa-se avançar no sentido de romper com a fragmentação, vislumbrando o objeto de estudo em suas várias facetas, em sua totalidade. Depois de escrito, o professor coloca seu Projeto Folhas para apreciação de três professores da escola, sendo um de sua disciplina e dois das demais disciplinas contempladas. Seus colegas, com o objetivo de colaborar, verificam se não há erros conceituais, se a linguagem está adequada ao aluno, sugerem bibliografias, enfim contribuem com o trabalho. Quando há sugestões, o professor proponente, caso deseje, poderá acatá-las e transpô-las para seu trabalho. Outra etapa encontra-se na colaboração efetuada pelos coordenadores disciplinares dos Núcleos Regionais da Educação, que procederão da mesma forma, com o objetivo de enriquecer o trabalho. Nesse processo de formação continuada, também são envolvidos os coordenadores disciplinares da Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Básica, que também farão a mesma verificação, citadas

nas etapas anteriores. Após cada análise, caso haja necessidade, o trabalho retorna ao professor, incentivando-o a efetuar as sugestões apontadas e continuar a pesquisa. Quando o trabalho encontrar-se adequado às características do Projeto Folhas, o material é publicado no Portal Dia-a-Dia Educação, visando socializar com os demais profissionais da educação básica. Vale ressaltar que alguns professores já utilizam uma parte da hora-atividade para a elaboração do seu Projeto Folhas.

O Livro Didático Público é um projeto que vem sendo construído, por professores do Ensino Médio com a consultoria de especialistas e equipe da SEED, da rede estadual de ensino. Este projeto tem o propósito de aproximar os saberes científico, filosófico e artístico da realidade escolar, produzido pelos professores através do processo de escrita do Livro Didático Público, o qual é composto por Folhas. Este livro tem como intenção promover a participação ativa de professores e alunos na (re) construção e atualização dos conhecimentos disciplinares e a interligação dos conteúdos com as diversas áreas do saber. O objetivo é propiciar o diálogo e a pesquisa, permitindo articular novos saberes. A princípio este livro só foi destinado a professores e alunos do Ensino Médio.

Para inclusão digital foi criado o Portal Dia-a-Dia Educação e entre as atividades propostas há o Ambiente de Aprendizagem Colaborativo. Trata-se de formação continuada em que o professor pesquisa um conteúdo da disciplina, recorrendo a vários recursos, tais como: música, vídeo, escritores paranaenses, etc., tendo como destino outro professor. Este processo de forma colaborativa, através da inserção na pesquisa, objetiva enriquecer o trabalho docente.

Entretanto, estas inovações têm esbarrado com a falta de espaço físico adequado nas escolas, e também tempo para que efetivamente os professores utilizem estes recursos para aprofundar seus estudos. No entanto, como já observado, alguns professores, na busca da resignificação da prática pedagógica, têm utilizado parte da sua hora-atividade para estas atividades.

Outra ação, proposta como formação continuada, que também está ocorrendo, denomina-se Grupos de Estudos, aos sábados, realizado mensalmente. Nesse processo o Departamento de Ensino Médio, Secretaria de Estado da Educação, envia textos aos professores participantes, os quais de maneira geral apostam na autonomia intelectual dos educadores. Estes estudam e debatem sobre a prática pedagógica, com o propósito de estreitar a relação entre teoria e prática escolar. Como tarefa os cursistas escrevem um inventário de suas experiências

pedagógicas mais significativas. Uma parte do trabalho é efetuada coletivamente, visando traçar um esboço entre o referencial teórico e sua contribuição no fazer pedagógico. Noutra parte, é ilustrada a ação individual realizada em sala de aula à luz do referencial teórico.

Vale ressaltar que estes Grupos de Estudos, por ocorrerem nos sábados, não contam com a adesão de todos os professores.

Por fim, em 2006, foi instituído através do decreto 448, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): seu foco é a melhoria das práticas docentes e de gestão escolar. Este programa prevê avanço para atingir o último nível da carreira (Nível III). Em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, os professores aprovados no processo de seleção com provas de conhecimento e títulos se licenciam por dois anos, participando da formação continuada com os professores universitários e desencadeiam através de suportes tecnológicos uma outra formação continuada, chamada Grupo de Trabalho em Rede com outros professores de educação básica da rede estadual pública de ensino. Portanto, em atividade colaborativa, pretendeu-se desencadear um processo permanente de reflexão, estudo, pesquisa e construção de novos conhecimentos. O programa pretende valorizar o professor como pesquisador e escritor de materiais pedagógicos. No entanto, o mesmo torna-se excludente à maioria dos professores já que possui limite de 1.200 vagas anuais, não abarcando nem mesmo todos os professores aprovados na prova de seleção. Além de que, o programa não reconhece o direito de acesso de maneira direta ao Nível III aos professores portadores de títulos de mestre e doutor, reconhecido pelo MEC.

Retomando, mais especificamente a histórica organização do trabalho pedagógico e do processo de formação de professores, tratadas neste capítulo, é possível considerar que no decorrer da história, foram inorgânicas e superficiais as mudanças propostas por meio das reformas para o magistério, não havendo vontade política para que mudanças efetivas ocorressem na educação escolar. Também ficou evidente, que a história que envolve o processo de formação de professores, tanto no âmbito federal, como no estado do Paraná é perpassada pelos mesmos aspectos: a instabilidade das políticas educacionais somadas a princípio aos interesses das elites, e hoje aos interesses de mercado, ou seja, ambos a serviço do capital. Entendemos que os problemas enfrentados na organização do trabalho pedagógico tal como as deficiências da formação de

professores, são frutos de um longo e intenso processo histórico e que não serão resolvidas por meio do “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico” conforme enfatiza Nagle (2001), quando tece comentários sobre as reformas pontuais e endógenas, aplicadas na educação escolar durante toda a Primeira República. Com certeza, as mudanças necessárias só ocorrerão por meio de determinações políticas que busquem mudanças profundas na sociedade.

Enfim, esperamos ter evidenciado que não é possível entender a organização do trabalho pedagógico sem considerar as políticas educacionais, geridas segundo os moldes da sociedade capitalista vigente, dado o imbricamento existente entre estas e a organização do trabalho pedagógico.

Outra questão que esperamos ter evidenciado, é que apesar da falta de atenção das políticas públicas com os profissionais da educação, além do descaso de nossos governantes, os quais perpassam a história do magistério, não se pode dizer que tenham faltado nos últimos anos, manifestações positivas. É fundamental reconhecermos que o professor, enquanto categoria política, tem apresentado resistência e lutado em favor das mudanças na educação.

Desse modo, apesar das políticas neoliberais, permanecem a luta dos educadores pela melhoria da escola pública e pelo reconhecimento social dos professores como trabalhadores da educação. Tal procedimento redimensiona o processo da educação.

À luz dos estudos sobre a importância da formação continuada dos professores e considerando o enfoque desta pesquisa, acreditamos que um dos caminhos para garantir a formação continuada dos professores, é a ampliação progressiva da hora-atividade para que assim seja possível num intercâmbio dos professores universitários com os professores da educação básica, buscar aplicar o conhecimento produzido na academia na resolução de problemas enfrentados na escola. Desse modo, tornando-se parceiros na formação continuada, novas perspectivas de ensino podem surgir nesse espaço, nesse entrelaçamento entre os professores de educação básica e as universidades, na somatória de esforços concedendo tempo e espaço para reflexão, debate e estudo em torno da prática educativa. Por essa ação é possível despontar cada vez mais, sujeitos políticos conscientes de sua própria ação educativa, pesquisadores, portanto. Com a unidade entre os vários segmentos educacionais às universidades desestabilizam-se as hierarquias que povoam o magistério.

Em decorrência deste entendimento, a seguir, no II capítulo, abordaremos a hora-atividade, objeto alvo desta pesquisa, como conquista da organização coletiva dos trabalhadores da educação, a qual poderá representar alternativas para a formação continuada dos professores.

2 A HORA-ATIVIDADE: CONQUISTA DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas 'objeto', mas sujeito também da história.

Paulo Freire

O objetivo deste capítulo é abordar a história da conquista da hora atividade nas escolas públicas estaduais de educação básica. E ainda, uma nova discussão será apresentada sobre a questão da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho prático.

Julgamos oportuno iniciar a exposição deste capítulo definindo hora-atividade, visto ser o tema gerador de nossa pesquisa. Entendemos por hora-atividade o período reservado para estudos e demais atividades extraclasses, pertinentes ao trabalho docente.

Ressaltamos que a LDBEN, no artigo 67, inciso VI, embora não traga a expressão hora-atividade, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um percentual dedicado a estudos, planejamento e avaliação.

Recentemente no estado do Paraná os professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio, conquistaram o direito de ter 20% de hora-atividade em sua carga horária semanal. Isto quer dizer que, a cada cinco aulas trabalhadas, em sala, o professor tem direito a uma aula como hora-atividade.

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.

Do ponto de vista organizativo da categoria docente, este fato apresenta um avanço e, motivou-nos a investigar as possibilidades que emergem da hora-atividade como espaço para formação dos professores em serviço, uma vez que a legislação dispõe sobre a utilização deste tempo também para estudos dos docentes. Em suma, nosso propósito, é investigar as práticas e formas de utilização do tempo destinado à hora-atividade, visando estratégias favoráveis que possam

garantir o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, sem que isso implique em sobrecarga de trabalho.

Para obter informações acerca da hora-atividade, em outros Estados, contatamos a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que serviu de intermediária, solicitando a todos os estados brasileiros, o posicionamento a respeito da conquista da hora-atividade. Em resposta ao pedido, manifestaram-se os estados que neste texto serão citados.

Assim, a partir das informações obtidas em alguns estados brasileiros e pesquisa no Estatuto do Magistério do Estado do Paraná datado de 1988, nota-se que a luta da categoria docente em busca de direitos para fortalecimento da profissão, mediante a reivindicação da hora-atividade com objetivo de ter um espaço para atenuar a jornada excessiva de trabalho, não é recente.

Em conformidade com as informações recebidas, citaremos como os diferentes estados se organizaram para utilizar a hora-atividade. Nossa intenção é ilustrar, na medida do possível, as diferentes configurações que esta adquiriu no contexto nacional.

Iniciaremos pelo Rio Grande do Sul, cidade de Porto Alegre, onde desde 1995, foi implantada a hora-atividade com percentual de 25% da carga horária dos docentes que atuam da educação infantil até a 8ª série. De acordo com nossa análise, há preocupação com a formação em serviço de forma sistematizada e o tempo da hora-atividade está reservado ao planejamento, à elaboração dos meios para melhoria da aprendizagem e avaliação do aluno. Além deste instrumento, os profissionais da educação porto alegreense contam com 10 dias de trabalho remunerado, além dos 200 dias letivos, para sua formação continuada em serviço, participando, anualmente, de dois grandes seminários realizados pela Secretaria Municipal de Educação, conduzidos por teóricos ligados à educação, com a finalidade de suscitar a reflexão e a melhor compreensão das questões escolares. Isto se deve ao fato de os organizadores acreditarem que uma educação de qualidade enraíza-se nas experiências coletivas, na troca de experiências, nos debates e na reconstrução do cotidiano escolar. Por esta razão há uma carga horária destinada ao estudo, que se concretiza na hora-atividade, conforme informou o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul em 2004.

No outro extremo do país, o Estado de Sergipe concede, igualmente, 25% da jornada de trabalho aos servidores do magistério, regulamentada na Lei nº.

028/99, para atividades 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 docente, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, constando no parágrafo segundo que “das horas de aula, 1/3 (um terço) será destinado a horas-aula de recuperação paralela, horas-aula de reforço, horas-aula de atendimento individual ou em grupo de alunos”, conforme informação do Sindicato dos trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado do Sergipe, 2004.

Em Recife, a Lei nº. 304/2002 de 27 de dezembro de 2002, normatiza 25% jornada docente para hora-atividade, devendo 15% ser desenvolvida no ambiente escolar, preferencialmente no turno de trabalho, e o restante, 10% em local de livre escolha do docente, de acordo com as informações do Sindicato dos Trabalhadores de Recife, 2004.

Na rede estadual de ensino de Aracaju, a hora-atividade perfaz 50%, desde 1988 com a aprovação do Estatuto do Magistério. Este percentual persiste no Plano de Carreira aprovado em dezembro de 2002, permanecendo na proporcionalidade de 25%, devendo ser cumprida na escola ou sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação através do Programa de Horas de Estudo e as demais horas, 25%, são extra classe, sem a obrigatoriedade de cumprimento de horas de estudo.

Em Rondônia, Porto Velho, na rede estadual de acordo com a Lei 250/2001 do PCCS, estabeleceu-se aos professores de 1ª a 4ª série 50% de hora-atividade e aos professores de 5ª a 8ª e ensino médio com 20%, conforme informou a Secretaria Geral do SINTERO, 2004.

Por sua vez, na rede pública estadual de São Paulo, a cada quatro aulas trabalhadas em sala, o professor recebe uma a mais como hora-atividade, o que equivale a 25% de sua carga horária. Além disso, os professores têm duas alternativas de jornada de trabalho. Na primeira, o educador que possui uma carga horária composta por 24 horas semanais, cumprirá 20 em sala de aula. Das quatro horas restantes, duas devem ser reservadas ao trabalho pedagógico coletivo e duas podem ser executadas em local de livre escolha. A segunda alternativa corresponde a uma jornada composta por 30 horas semanais, sendo 25 horas com alunos, três horas de trabalho pedagógico coletivo e duas horas de trabalho pedagógico livre. Conforme Sindicato dos trabalhadores em Educação de São Paulo, 2004.

Distanciando-se dos percentuais estabelecidos nos estados anteriormente abordados, na rede pública estadual de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, 10% da carga horária é reservada para a hora-atividade, contudo não conseguimos informação de como ela se processa. No entanto, no Estado do Mato Grosso, desde dezembro de 1986, foi aprovada a Lei Estadual 5.076/86, que criou o regime de 40 horas semanais para os professores públicos, destinando-se metade para o trabalho em sala de aula e metade para atividade extraclasse, assegurando-se, dessa forma, 50% de hora-atividade, sendo que, em 1990, esta foi estendida a todos os professores da rede estadual, inclusive aos não concursados. Estava garantida pelo menos em Lei, o regime de trabalho contemplando a hora-atividade.

Por fim, no Estado do Paraná, após longos anos de luta e reivindicação surgiu a primeira conquista, a Lei Complementar nº. 32 de 11 de dezembro de 1986, que dispunha sobre o Regime Diferenciado de Trabalho (RDT), conforme apontam:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a implantar aos Professores e Especialistas de Educação, integrantes do Quadro Próprio do Magistério, o Regime Diferenciado de Trabalho.

Art. 2º - A Secretaria de Estado da Educação proporá, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, o Regulamento do Regime Diferenciado de Trabalho, a ser implantado gradativamente.

Novos apontamentos sobre o RDT de que trata a referida lei surgiram com a Lei Complementar nº. 37, em 27 de outubro de 1987, que regulamenta a carga horária em hora-atividade ao Regime Diferenciado de Trabalho, ficando assim decretado:

Art. 1º – O Regime Diferenciado de Trabalho – RDT, de que trata a Lei Complementar número 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.

Parágrafo 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.

Parágrafo 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.

Art. 2º - Somente poderá optar pelo Regime Diferenciado de Trabalho, o integrante do Quadro Próprio do Magistério que se encontrar numa das situações funcionais seguintes:

- a) detentor de dois cargos de magistério, observando o parágrafo 1º deste artigo;
- b) detentor de um único cargo de magistério;
- c) detentor de um cargo de magistério ativo e outro inativo, observado o parágrafo 2º deste artigo.

Art. 3º - As vagas para opção das jornadas de trabalho, instituídas nesta lei, serão ofertadas a nível de município, em número e local que a administração determinar. Estas vagas serão acessíveis a todos os interessados, mediante inscrição, em tempo hábil, na Secretaria de Estado da Educação, conforme instruções que serão expedidas por aquela Pasta, observando-se a seguinte ordem de prioridades:

I – detentor de 2 (dois) cargos de magistério, em efetivo exercício no estabelecimento onde a vaga for ofertada, observando-se o parágrafo 1º do artigo anterior;

II – detentor de um cargo, que esteja ministrando aulas extraordinárias no estabelecimento onde a vaga for ofertada;

III – detentor de um cargo que esteja ministrando aulas extraordinárias;

IV – detentor de um cargo que não ministra aulas extraordinárias.

A Resolução nº. 4.900/87, de 20 de outubro de 1987, torna mais clara a redação, dispondo:

Parágrafo 1º - Para o professor, docente que exerce suas atividades em efetiva regência de classe, o Regime Diferenciado de Trabalho compreende:

I – 80% (oitenta por cento) da carga horária desempenhada em atividades docentes diretamente com o aluno, em classe;

II – 20% (vinte por cento) da carga horária em horas – atividade, que são o período em que, no local de exercício, desempenha atividades relacionadas com a docência.

É importante ressaltar que o RDT só foi realmente implantado no estado a partir do início do ano 1988. Observa-se que não houve equidade, pois não atendeu a toda a categoria docente, uma vez que a ampliação demandava custos. Como também pode se observar, não houve um reconhecimento efetivo, uma vez que foi ofertado somente durante o período de 1986 a 1988, contemplando apenas os integrantes do Quadro Próprio do Magistério. No entanto, as articulações dos professores pela conquista da hora-atividade, para toda a categoria docente, reivindicando um tempo para estudos e organização do trabalho docente, ou seja, para planejamento, preparação de aulas e etc., continuaram numa “revolução” silenciosa.

A Associação de Professores do Paraná apresentou em seu Plano de Cargos, Carreiras e Salários, em 11 de dezembro de 1996, a proposta de 50% da

jornada de trabalho reservada à hora-atividade. Nesse percurso, houve negociação com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), que se dispôs a estudar a “possibilidade” de implantação de 20% da hora-atividade para todos os docentes. Mesmo não sendo o índice requerido pela APP, houve aceitação desse percentual, na expectativa de novos empreendimentos até perfazerem os 50%.

Nesse ínterim, foi publicada, a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em dezembro de 1996, que contempla no artigo 67 a questão profissional do professor com carga horária semanal reservada para execução de seu trabalho e seu aperfeiçoamento, embora não estipule a quantidade de horas para este fim.

Em consonância, a Resolução nº. 03, de 08 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, determinou em seu artigo 5º que:

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.

Subsidiados a legislação mencionada, os professores do Estado do Paraná, após árdua reivindicação viram o Governador do Estado fazer vigorar, em 31 de janeiro de 2001 o decreto nº. 3479, concedendo 10% de hora atividade aos professores, conforme texto a seguir:

Art. 2º A atribuição da hora atividade será na proporção de 10% (dez por cento) das horas designadas ao professor na distribuição de aulas e deverão ser cumpridas integralmente no estabelecimento de ensino, em atividades relacionadas com a docência, compreendendo preparação de aulas, processo de avaliação dos alunos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, atividades e estudo e outras correlatas.

Posteriormente, em 21 de janeiro de 2002, a Secretaria de Educação, ainda economizando no setor educacional, publicou o decreto nº. 5249, de acordo com o qual:

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 (SC02), 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.

Diante destes fatos a Associação dos Professores do Paraná continuou lutando pela garantia da hora-atividade e pelo teto 50% (cinquenta por cento). Em audiência de negociação com o chefe da Casa Civil, em 06/04/01, firmou-se compromisso que os professores teriam 20% (vinte por cento) de hora-atividade no início do ano letivo de 2002.

Cabe ressaltar que o projeto de lei que aumenta a hora-atividade de 10% para 20% foi aprovado por unanimidade, sem emendas, pela Assembléia Legislativa, em 02 de setembro de 2002. Assim, entrou em vigor em 30 de setembro de 2002, a Lei nº. 13.807, que determina:

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. 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.

Diante deste fato, foi apenas em setembro de 2002 que o estado do Paraná começou a fazer valer o mínimo estabelecido pela resolução do CNE em 1997. Cabe destacar, em relação a esta questão que complementando as leis citadas,

A Organização Mundial de Saúde sugere que a jornada do professor não ultrapasse a 20 horas aula semanais, sendo que vários países adotam jornadas de 20 horas, levando em consideração tanto a qualidade de ensino como a valorização da qualidade de vida de seus docentes. (Jornal 30 de agosto, Edição Especial, maio/1997).

Diante deste quadro, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da organização dos profissionais da educação em busca de seus direitos pela valorização da categoria docente, pois mais uma vez a história nos ensina que é por meio da organização coletiva que se torna possível alcançar ou provocar transformações no âmbito social.

2.1 BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO E DA CONQUISTA DA HORA-ATIVIDADE: UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Lembrar as contribuições de Konder (1993) nos parece fundamental para iniciar o assunto referente ao pensamento dialético. Em sintonia com a concepção marxista, o autor conceitua a Dialética como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Qualquer que sejam os caminhos que venham a ser trilhados, entretanto, os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético. (KONDER, 1993, p. 78-9).

Por essas vias, acreditamos que pensar a educação como um processo que se encontra profundamente imbricado com as relações de trabalho e de poder seja a postura mais sensata. E neste sentido, entendemos ser a dialética uma postura importante para melhor compreendê-la. Dessa forma, é indispensável resgatar alguns princípios ou fundamentos do pensamento dialético como suporte para que possamos ampliar nossa visão e, para um melhor entendimento das relações que se estabeleceram entre o pensamento educacional e a Sociedade no Brasil.

Em sua gênese na Grécia, a dialética era entendida como arte do diálogo e da argumentação. “No início da Idade Moderna a dialética foi julgada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a acrescentar” como destaca Gadotti (1986, p. 17). No entanto, a

concepção do método dialético foi avançando, à medida que retratava as contradições da realidade, ao explicar que tudo se encontra em movimento contínuo e em permanente transformação. Por suscitar um modo diferente de pensar a realidade, a dialética foi censurada, pois representava perigo ao poder que a classe dominante detinha e queria manter. Por esta razão principal, não era interessante ao regime oficial sofrer contestações. Em decorrência, após permanecer em uma "escuridão" durante séculos, a dialética ressurgiu conquistando definitivamente seu espaço e permanece atuante pelos séculos posteriores.

A utilização desta ótica para a análise dos fatos histórico-políticos que mobilizaram as massas populares, como exemplo a Revolução Francesa, as guerras napoleônicas, levaram Hegel a concluir que o pensamento filosófico exercido por uma pequena parcela da elite, quando provoca a consciência dos homens do povo, pode vislumbrar transformações, mesmo quando o sujeito encontra-se subjugado pela realidade objetiva. Portanto, é com Hegel que no século XIX, a dialética retorna como tema central no campo filosófico. (KONDER, 1993).

Marx e Engels aprofundam a pesquisa e o estudo em torno da dialética, explicando que o homem age na história com seu trabalho, num processo de transformação de si e do mundo. (KONDER, 1993).

No embate intelectual entre Hegel e Marx, em relação ao trabalho, Hegel considera que o trabalho é o alicerce para o crescimento humano, considerando-o apenas como atividade criativa excessivamente abstrata. Contrapondo-se a Hegel, Marx acredita que através do trabalho o homem tem a possibilidade de tornar-se cada vez mais humano, mas que poderá alienar-se, porque considera que a realidade histórica é uma estrutura em processo, sendo pois internamente contraditória (KONDER, 1993).

Com a propriedade privada e a divisão do trabalho, surge o estranhamento, ou seja, ocorre a desapropriação do homem em relação a seu trabalho, sendo que o produto final de seu próprio trabalho já não lhe pertence. Assim se explica a alienação. "Essa alienação é consequência do processo de concretização e de reificação da fase capitalista de produção" (GADOTTI, 1986, p. 45).

Diante dessa situação, evidencia-se que é retirado do homem, através do capitalismo, o direito de pensar e criar o seu trabalho. Nessa organização de produção, o trabalhador tem somente uma parcela limitada de conhecimento, não lhe sendo possível o envolvimento com a totalidade, o que lhe impede o total

domínio do conhecimento sobre a produção. Tal processo resulta de certa forma da preocupação da burguesia que intenta controlar o conhecimento e, conseqüentemente reforçar seu controle sobre os trabalhadores.

Segundo Konder (1993) se analisarmos a primeira geração de teóricos socialistas que surgiram após a geração de Marx e Engels, perceberemos que estes não conseguiram assimilar a dialética em seu sentido original. Trata-se de um debate entre especialistas desta temática, o que não é foco central de nossa pesquisa. Preocupamo-nos com a dialética como referencial para compreender a produção social da cultura, da educação e da escola.

Compreender o pensamento dialético, ou seja, refletir sobre a realidade e assumir uma postura crítica, a fim de aprimorar as relações da vida social e influir na transformação da sociedade, impõe uma relação entre indivíduo e sociedade, assim definida:

[a] compreensão que os indivíduos estão adquirindo cada vez mais concretamente do seu valor intrínseco não enfraquece neles o reconhecimento da necessidade de se associarem, mas cria importantes exigências, novas, quanto ao caráter das associações. [...] A falta da dialética e o anseio pela comunidade, combinados, podem igualmente influir e com freqüência influem mesmo no comportamento dos revolucionários. Antes de poder transformar a sociedade na qual nasceu e atua, o revolucionário é em boa parte formado por ela, de modo que seria ingenuidade supor que ela possa permanecer completamente imune aos venenos dela. (KONDER, 1993, p. 80-1).

Com certeza, a postura dialética numa perspectiva marxista supõe uma “filosofia da práxis” como enfatiza Gramsci (1978), ou seja, um novo modo de pensar e agir que possibilite a elaboração do pensamento crítico por parte do indivíduo e deste em relação à sociedade, o questionamento da realidade presente e, sobretudo, que o sujeito tenha consciência de seu importante papel na transformação da sociedade. Se atentarmos para o conceito moderno de dialética, perceberemos que esta consiste na maneira de visualizar as contradições da realidade e compreendê-las na sua essência. Desse modo, a análise crítica sobre a prática, já assinala a sua possibilidade de transformação.

De posse dessa compreensão, para repensar a história da educação, já não basta nos fixarmos em um determinado momento histórico da sociedade. É preciso analisar ou pelo menos tomar como referência as etapas

relevantes que compõem a totalidade da história e da sociedade, para compreendermos a dinâmica social em que se faz a educação, ou melhor, para que possamos fazer uma leitura dialética do que foi e é a educação.

Retomando mais especificamente a história da educação no Brasil, desde seus primórdios observamos que esta sempre foi privilégio das elites, operando de forma autoritária e excludente e com estreita relação com os interesses do capital. Sob este entendimento, a educação brasileira, enquanto fenômeno social, também não pode ser analisada sem que consideremos os determinantes sociais, políticos e econômicos da sociedade que:

Impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado. (NAGEL, 2001, p. 99).

Assim, do ponto de vista da dialética podemos melhor compreender que as reformas com intenção de modernização que ocorreram na educação brasileira foram, de certa forma, conservadoras no sentido de manter as relações de poder dentro da sociedade, ou seja, mantiveram a separação entre quem as planeja e as executa. Vale assinalar também, que esse reformismo inviabilizou o trabalho coletivo, através da fragmentação do conhecimento e contribuiu para que a escola se aproximasse ainda mais dos interesses mercadológicos, perdendo de vista sua especificidade, ou seja, a socialização dos conhecimentos construídos social e historicamente. Essas medidas excludentes, implementadas conscientemente ou não, geraram as contradições que culminam com a fragilidade em que se encontra a educação atualmente.

É inegável a grande preocupação externada pela sociedade com os resultados insatisfatórios da educação. É comum ouvirmos que a educação está em crise. No entanto, a história nos revela que a crise sempre esteve presente e dessa forma os problemas que estão presentes na educação não são recentes. Ocorre que muitos deles não receberam a atenção e tratamento adequado, em função dos mecanismos antidemocráticos de poder profundamente enraizadas na sociedade brasileira no decorrer do seu desenvolvimento.

Assim, a falta de atenção, historicamente dispensada à educação brasileira e aos educadores são problemas que no momento atual parecem mais

graves e o são, em parte, pela proporção que assumiam e pelo fato de estarem mais evidentes e próximos do conhecimento do público.

Ao considerar a evolução política recente, dentro de uma perspectiva histórica mais ampla, evidencia-se que as preocupações que a sociedade vem apresentando com a escola, convertendo-se muitas vezes em críticas estreitas e parciais e que, normalmente, podem representar um elemento desumanizador num contexto mais amplo das lutas democráticas, podem ser entendidas como sinal de vitalidade e de superação de certas condições de passividade que prevaleceram ao longo dos anos. Desse modo, quando aqui abordamos a questão da crise na educação, estamos nos referindo ao fato de que a escola esteve ausente às necessidades dos grupos menos favorecidos e de certa forma lembrar “que a educação não está separada da luta de classe.” (GADOTI, 1986, p. 40).

A análise levada a efeito neste texto pretende mostrar que mesmo diante dos limites impostos por uma sociedade dividida em classes, é possível avançar rumo a uma reordenação das relações sociais, que poderá advir da transformação das consciências. Nesse sentido, os educadores progressistas responsáveis pela formação de sujeitos políticos, necessitam estabelecer em sua prática pedagógica a prioridade pela justiça social, acima da lógica do capital. Neste contexto, seria bem-vindo a organização de momentos de estudos e reflexões entre os professores durante a hora-atividade. Esta ação pode fomentar o início de uma mudança visto que o sujeito crítico e consciente tem possibilidade de sustentar mudanças significativas, buscando através da educação mais igualdade social.

Nessa perspectiva, os educadores a par de um maior aprofundamento de análise crítica, poderão melhor compreender a realidade educacional agora desenhada:

Numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade [...] Já a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste [...] Considerando, ainda que a prática política se apóia na verdade do poder e a prática educativa no poder da verdade. (SAVIANI, 2002, p. 87-8).

Este raciocínio conduz-nos a refletir sobre: Qual é o papel dos educadores neste processo? É possível continuar com o sistema do jeito que

sempre foi, supondo que assim sempre foi e sempre será? Caso seja esta a conduta escolhida, com certeza não estaríamos cumprindo com o nosso papel na sociedade, como “intelectuais orgânicos” na luta pela produção de uma ciência engajada na transformação da sociedade.

Contudo, mesmo considerando as fortes tendências nas relações de poder, entre dominantes e dominados, a opção será nossa. Encontramos em Freire uma indignação análoga a que nos referimos acerca desta realidade, quando expressa: “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural”. (FREIRE, 2002a, p. 21).

Em oposição a essa tendência dominante, observamos que no decorrer da história, surgiram movimentos sociais que confrontaram o sistema vigente, em situações extremamente difíceis, obtendo conquistas.

Hoje, as evidências parecem nos levar a crer que já despontaram inúmeras organizações coletivas, que se fazem presente como sujeito políticos, que têm proporcionado, por meio de suas reivindicações, maior participação dos cidadãos nas decisões de vários assuntos que dizem respeito a toda sociedade.

Referindo-nos ao objetivo fundamental dessa pesquisa, podemos citar como exemplo, a grande luta, de vários anos, enfrentada pelos professores de Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná, em favor da escola pública, tendo como uma das reivindicações a hora-atividade, devido à excessiva carga horária cumprida pelos docentes, que inviabiliza a prática educativa, principalmente em relação à formação continuada em serviço. Com certeza, atitudes como estas abrem espaço para ampliar o exercício da cidadania, como também a configuração das próprias estruturas políticas.

Não se pode esquecer que há anos os professores enfrentam salas de aula super lotadas, condições precárias de trabalho. Estes fatores denotam a desvalorização desses profissionais, e em conjunto com outros como os baixos salários, pouca perspectiva de progresso na carreira e ausência de reconhecimento social. Ressaltamos que apenas em 2001, quatro anos depois da lei e como conquista de nossa greve, é que o governo implantou a hora-atividade, com percentual de 10%, inferior ao solicitado pela categoria docente e somente mais

tarde, após consecutivas reivindicações, ampliou para 20%, Esse percentual revela a luta dos educadores por seus objetivos.

Essa postura de reivindicação de direitos sociais deve ser ampliada, abrindo cada vez mais espaço entre a população e o Estado, em especial os professores. Estes devem continuar lutando pelos seus direitos, supostamente já garantidos em lei, enfocando mais especificamente a questão da atividade docente no contexto histórico e conjuntural das relações de força e de poder.

Sem dúvida, no cenário em que vivemos o educador não poderá mais permanecer emudecido, sem espaço para pensar a educação através de um processo realmente crítico, ativo e participativo. Parece-nos, ainda, ser hoje fundamental que os professores aproximem-se mais das lutas do povo, somando forças em favor das questões educacionais, para que a escola possa resgatar o seu papel e deixar de ser vista a partir das variáveis econômicas, mas sim como instrumento indispensável ao pleno exercício da cidadania. Embora, conscientes de que as mudanças efetivas na escola e na formação do educador, só serão possíveis a partir de mudanças estruturais da sociedade, acreditamos que seja necessário que os interesses coletivos estejam acima dos individuais e que dessa forma os educadores fortaleçam cada vez mais seus compromissos políticos com a escola. Tudo indica que quando a sociedade se conscientizar do valor da educação, os professores serão valorizados, mas para isso é preciso estar mais atento a grande desumanização e a intensa desigualdade causada pelas contradições provocadas pelo sistema capitalista. A esse respeito:

O erro do intelectual consiste em crer que se possa saber sem compreender, e especialmente, sem sentir e ser apaixonado (não só do saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, crer que o intelectual possa sê-lo (e não um puro pedante) se distinto e afastado do povo-nação, isto é, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as na determinada situação histórica e referenciando-as dialeticamente às leis da história, a uma superior concepção de mundo, científica e coerentemente elaborada: o saber. Não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem essa conexão fundamental entre intelectuais e povo-nação. São ou se reduzem à relação de ordem puramente burocrática e formal: os intelectuais tornam-se mera casta ou sacerdócio (o chamado centralismo orgânico). (GRAMSCI, 1978, p. 101).

A história tem revelado o limitado preparo das camadas populares para uma prática política consciente e comprometida, por isso, conforme Machado

(2002), é fundamental que os professores aproximem-se mais das lutas sociais das classes populares, compartilhando com estes, seus anseios, colaborando para elevação da consciência coletiva, pois, é preciso considerar que ao longo da história o regime desenvolveu uma educação domesticadora voltada para a não participação. Portanto, é aí que reside à importância do papel do educador, aquele que no dizer de Gramsci seria o “intelectual”, motivador da participação e comunicação.

Iniciativas como estas, poderão representar uma das possíveis vias de sensibilização política dessas camadas, para que, como cidadãos, possam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária e assim concretizar sua libertação histórica. Para tanto, é necessário acreditar que a socialização do conhecimento é uma das possíveis vias para aqueles educadores, que se sentem comprometidos com a transformação da sociedade.

Parece ser evidente nesta abordagem a necessidade cada vez mais urgente de uma compreensão dialética dos problemas modernos, para que apreendendo a totalidade, as contradições e as possibilidades de transformação, através da avaliação crítica do percurso histórico, e da realidade social, cultural e política já construída, simultaneamente, trabalhar para propiciar condições à classe trabalhadora as oportunidades para uma cidadania real e efetiva. Nisso reside à força política da educação: a busca da superação das contradições desta sociedade. Como educador progressista é emergente a contestação da realidade como prática permanente. É preciso acreditar no sonho e na utopia, apontando possíveis soluções, as quais devem ser legitimadas pelas discussões coletivas, porque as mudanças ocorrem pelas lutas coletivas.

À luz dessas considerações, o próximo tópico apresenta uma nova discussão sobre a questão da divisão entre o trabalho teórico intelectual e o trabalho prático, questionando o espaço da hora-atividade como possibilidade para a realização de estudos coletivos.

2.2 O TRABALHO INTELECTUAL COMO BASE PARA A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para iniciar este tópico, faremos algumas considerações a respeito do trabalho docente e sua natureza como trabalho no capitalismo. Considerando que este corresponde, por sua vez, à organização social capitalista, tendo como base organizacional os princípios de taylorismo/fordismo, que se fundamentam no rompimento entre pensamento e ação.

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral, porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir no capitalismo, em uma de suas formas de expressão. (KUENZER, 2002, p. 82)

Portanto, de acordo com a autora o trabalho pedagógico fragmentado, responde ao disciplinamento do mundo do trabalho capitalista, sendo desse modo, uma de suas formas de expressão. A partir do argumento de que na sociedade capitalista prevalecem as formas de divisão social e técnica do trabalho é possível entender a cisão que se instala entre o trabalho teórico e o trabalho prático, entre as ações intelectuais e as atividades práticas presente no trabalho docente. Logo, esta cisão se expressa pela divisão entre teoria e prática.

A partir da divisão da consciência social com base em que a teoria se supõe separada da prática, a expressão desta fragmentação está na falsa consciência de que quando o professor ministra aulas está realizando um trabalho teórico e quando corrige provas está realizando um trabalho prático. Como podemos observar, essa aparente divisão parece estar embutida na concepção de entender o trabalho docente. Este entendimento, de certa forma explica o fato da palavra “horatividade”, na maioria das vezes, remeter-nos à idéia de ser destinada apenas às atividades práticas da docência, inviabilizando sua utilização para estudos teóricos.

Assim, essa compreensão desconsidera que “o trabalho do professor é um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser

desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2002, p. 42). Nesse sentido, conceber o trabalho pedagógico por uma ótica que o fragmenta, tratando teoria e prática como pólos opostos, não ajudam na compreensão da situação real, porque o trabalho docente, dada a sua complexidade, obriga o docente a procurar todos os recursos possíveis, sejam técnicos, pessoais, intelectuais e afetivos para poder realizá-lo. Para nos ajudar a pensar esta situação tão difícil, Saviani (2005, p. 260) assim se expressa:

Vê-se, pois, que, quando falamos do dilema teoria-prática na educação, estamos falando de uma situação embaraçosa, pois a ênfase na teoria interfere negativamente na prática e vice-versa. [...] Em outros termos: admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro.

Com efeito, fica evidenciado que a teoria é necessária para orientar a prática e que obviamente, também não se pode negar a atividade prática que envolve o trabalho docente. Nesse sentido, é preciso ter clareza, de que no trabalho docente, as atividades teóricas e práticas se fundem numa mesma totalidade. A partir desse entendimento, cumpre ressaltar, que o trabalho docente carece de um caráter científico, e que, portanto, necessita de tempo para estudos e planejamento. Por isso, seria interessante que a hora-atividade transcendesse para além das atividades práticas individualizadas e passasse a ser utilizada também para estudos e momentos pedagógicos coletivos, permitindo avanços no sentido de maior articulação entre as questões teóricas e práticas, ou seja, entre os fundamentos e as práticas educativas.

Tais opções dos profissionais da educação podem significar possíveis avanços, obviamente sem deixar de considerar que a verdadeira superação da mentalidade que divide o trabalho pedagógico, em uma sociedade capitalista, reside no campo da utopia.

A divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho. [...] A superação, portanto, da fragmentação do trabalho pedagógico só será possível se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. (KUENZER, 2002, p. 48, 54).

A análise feita pela autora nos mostra que em uma sociedade capitalista não existe fórmula para superar a fragmentação do trabalho pedagógico, visto que a principal característica do capitalismo é a divisão de classe social e como o trabalho docente se constitui dentro desta estrutura social, ele não fica imune desta influência. No entanto, à luz destas considerações, ressalta-se que é possível avançar por meio da ação daqueles educadores que acreditam na superação do capitalismo a partir do princípio da contradição e, portanto, lutam por uma escola pública de qualidade que seja capaz de superar a concepção burguesa de educação, fundamentada na divisão entre trabalho manual e intelectual.

Nesta perspectiva, trata-se de pensar uma escola que contribua para elevação da consciência crítica dos trabalhadores, para que melhor compreendendo a atual relação de trabalho, assumam o compromisso político de luta pela transformação da sociedade. Ainda no que se refere ao trabalho docente, é essencial que o professor não se deixe ludibriar pela questão técnica da hierarquia que privilegia o trabalho técnico em detrimento do aspecto político e do humano. Pois, sob a ótica do capital a desqualificação dos trabalhadores está vinculada aos interesses de controle e “a apropriação do saber pelos trabalhadores contraria a lógica do capital” (SAVIANI, 2005).

Dessa forma, é preciso que a categoria docente lute pelo seu desenvolvimento profissional, como direito pela própria superação de seu trabalho. Esta preocupação pela busca do conhecimento, está em sintonia com Arroyo (1997). Para este autor, o trabalhador não tem que se aperfeiçoar só para produzir mais, mas, sobretudo, porque é gente, humano e, como tal, tem direito de estar em constante aperfeiçoamento.

Considerando as observações e argumentos apresentados, e entendendo que o conhecimento é sempre revolucionário, é essencial que os professores ultrapassem as fronteiras de entendimento, porque, via de regra, existe uma tendência de que a hora-atividade consiste apenas como espaço de tempo para trabalhos práticos. Para superar esta acepção, nos parece importante que os professores coloquem-se em um ponto de vista mais crítico e adquiram a consciência do real significado do próprio termo hora-atividade, do sentido político a ele subjacente, para então redefinir o caminho a seguir no sentido de melhor utilizá-lo.

Caso a decisão seja combater a prática alienante existente no trabalho docente, não basta criticá-la simplesmente, é preciso correlação de forças,

que acreditamos estar na hora-atividade um possível começo para o início de um trabalho coletivo fundamentado em uma “pedagogia emancipatória” (KUENZER, 2002). Para tanto, faz-se necessário que os educadores compreendam a importância do conhecimento intelectual, como instrumento indispensável na luta pela superação entre pensamento e ação, entre teoria e prática, e, portanto, pela transformação desta sociedade, a qual gera a divisão das classes sociais, ampliando cada vez mais a distância entre poucos que sabem muito, e muitos que sabem pouco.

Apresentadas estas considerações relataremos no próximo capítulo a pesquisa realizada, bem como, apresentaremos os dados coletados, e a leitura que empreendemos.

3 DESVELANDO A REALIDADE ESTUDADA: A HORA-ATIVIDADE ORGÂNICA OU COMPENSATÓRIA?

A escola completa tenderá a incorporar todas as áreas do saber humano [...] de todo o saber elaborado pela humanidade.

Gramsci

Mediante a investigação realizada em uma pesquisa, uma dada realidade se revela e muitas vezes se desvela à medida que compomos e decompos suas diferentes faces.

Esta é a intenção desta seção: decompor e recompor o contexto em que se materializa a hora-atividade nas escolas.

Para tanto, inicialmente apresentaremos um breve resgate do contexto e das características de duas escolas relacionadas como nosso universo de pesquisa. Num segundo momento, descreveremos brevemente os atores que integrando estas escolas aceitaram participar de nosso estudo. Por fim, mediante a voz dos nossos interlocutores, descreveremos e analisaremos a hora-atividade enquanto construção circunscrita em vosso tempo e espaço, que se materializa no contexto da escola pública contemporânea.

3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas estaduais. Uma delas abarca o ensino de 5ª a 8ª série de Ensino Fundamental e Ensino Médio e será identificada para efeito deste trabalho por Escola 1. A outra escola, denominada de Escola 2, atende apenas a alunos das séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª séries.

Cabe destacar que a opção por abarcar uma escola que atendesse apenas ao Ensino Fundamental e outra que atendesse além deste, o Ensino Médio, deveu-se ao fato de acreditarmos que tal condição pudesse contribuir para que as

escolas se organizassem de forma distinta no que se refere à distribuição e utilização da hora-atividade. Também a opção, por escolher essas duas escolas e não outras, se justifica pelo fato de que estas estão localizadas em locais distintos na cidade de Telêmaco Borba/PR, ou seja, uma se localiza na região central e a outra em uma região periférica. Suponhamos que as diferentes localizações poderiam revelar diversidade no tipo de alunado atendido pelas mesmas e conseqüentemente na organização do trabalho docente.

No entanto, pudemos observar que embora a Escola 1 esteja localizada na região central do município, seus alunos são advindos de famílias das classes populares residentes nas zonas periféricas. Desse modo, o tipo de clientela atendida nas duas escolas pesquisadas não pôde ser considerado como um eixo para a análise.

Nesta escola, a atual gestão é composta por uma Diretora, com carga horária de trabalho semanal de 40 horas. Ela é formada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/Inglês e especialização em Gestão de Qualidade em Educação e Literatura da Língua Portuguesa. Além desta, a escola possui uma Equipe Pedagógica que conta com apenas uma integrante, ou seja, uma professora - Pedagoga, com especialização na área de Pedagogia Escolar, lotada em 40 horas semanais na escola. A diretora e a pedagoga têm vínculo efetivo e são do Quadro Próprio do Magistério (QPM).

Na escola há Conselho Escolar constituído e também Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF), contudo, pouco atuantes. Há ainda o Grêmio Estudantil, o qual foi recentemente criado.

O corpo docente é formado por 30 (trinta) professores, dos quais 8 (oito) têm contrato temporário e 22 (vinte e dois) são efetivos. Destes, apenas 6 (seis) são lotados no colégio, os demais completam padrão. Todos são formados nas disciplinas em que atuam e possuem título de especialização.

Em 2007, foram matriculados na escola 546 alunos, distribuídos em 18 (dezoito) turmas. Destas turmas distribuídas em dois períodos, 12 (doze) são de Ensino Fundamental, sendo que 8 (oito) (5^aA, 5^aB, 5^aC, 5^aD, 6^aA, 6^aB, 6^aC e 7^aC) funcionam no período vespertino e 4 (quatro) (7^aA, 7^aB, 8^aA e 8^aB) no matutino. Há ainda 4 (quatro) turmas do Ensino Médio (uma de 3^a série, uma de 2^a série e duas 1^a séries).

A Equipe da escola é composta por técnicos administrativos e serviço de apoio. Os técnicos são 4 (quatro): 2 (dois) portadores de diploma de curso superior em Licenciatura em Matemática e Ciências Contábeis, respectivamente; 01 (um) acadêmico de Pedagogia e 01 (um) cursa Letras com habilitação em Português/Inglês. Destes, apenas um é contratado por 20 horas, os demais cumprem jornada de quarenta horas. Todos pertencem ao Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE).

No serviço de apoio há 5 (cinco) funcionárias: 2 (duas) são responsáveis pela merenda e 3 (três) pela limpeza do prédio. Todas concluíram o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e possuem uma carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Destas, 04 (quatro) são efetivas e pertencem ao QPPE e 01 (uma) foi aprovada no concurso e está aguardando contratação.

No que se refere ao espaço físico, a escola conta com: 10 (dez) salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, Sala de Professores, Secretaria, cozinha com dispensa, refeitório que funciona no pátio coberto, sala para a Direção, 06 (seis) banheiros, sendo 02 (dois) para os professores e funcionários e 04 (quatro) para os alunos, divididos por gênero. Observamos que no geral, com exceção das salas de aula, todos os demais espaços são muito reduzidos. A este respeito, fomos informados que a princípio, o prédio foi construído para uma escola de 1ª a 4ª série de médio porte e que, com a autorização de funcionamento de 5ª a 8ª, recebeu algumas ampliações. Com relação ao laboratório de informática, recentemente instalado em uma das salas de aulas, acabou por reduzir o número de vagas ofertadas na escola.

Por sua vez, a Escola 2 está localizada em uma das regiões periféricas da cidade e atende filhos de trabalhadores que, quando empregados, prestam serviços temporários para as empreiteiras da Indústria Klabin, empresa fabricante de papel e celulose. É vinculada ao Estado e divide o prédio com uma Escola Municipal.

A atual gestão é composta por uma Diretora, com carga horária de trabalho semanal de 20 horas. Ela é formada em Letras com Habilitação em Português/Inglês e em Pedagogia com Especialização em Deficiência Mental Além desta, a escola possui uma Equipe Pedagógica com apenas um integrante: um professor Pedagogo com Especialização em Supervisão Escolar, lotado com 20

horas semanais na escola. A diretora e o pedagogo são professores efetivos e integram o QPM .

A escola conta com Associação de Pais Mestres e Funcionários e Conselho Escolar, pouco atuantes. O Grêmio Estudantil ainda não foi implantado.

O corpo docente é formado por 10 (dez) professores. Destes, 08 (oito) têm contrato temporário e apenas 02 (dois) são efetivos e lotados na escola com 20 horas semanais. Da mesma forma que na Escola 1, todos são formados na disciplina em que atuam e possuem título de especialização.

Em 2007 a escola contava com 135 alunos, distribuídos em 04 (quatro) turmas de Ensino Fundamental (uma 5ªsérie, uma 6ª, uma 7ª, uma 8ª), funcionando todas no período vespertino.

A Equipe da escola é composta por um técnico administrativo, acadêmico do Curso de Educação Física, com contrato de 40 horas semanais. Para o serviço de apoio a escola conta com 02 (duas) funcionárias: uma é responsável pela merenda e a outra pela limpeza do prédio. Ambas são lotadas na escola com carga horária de 40 horas semanais e no que se refere à sua escolarização, uma concluiu o ensino médio e a outra é acadêmica de Geografia.

O espaço físico é uma das maiores dificuldades da escola, contando com: 05 (cinco) salas de aula, sala de professores, secretaria, sala para direção, uma sala para vídeo, biblioteca e laboratório, 04 (quatro) banheiros, sendo dois para os professores e funcionários e dois para os alunos, divididos por gênero. Ela conta ainda, com uma pequena cozinha com dispensa, um almoxarifado, uma quadra de esportes e um refeitório que funciona no pátio coberto. O prédio, na verdade, pertence a uma escola municipal de 1ª a 4ª série. O problema fica agravado quando os alunos necessitam de contra turno tendo que ser utilizado um espaço muito reduzido.

3.2 Os PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

Tendo em vista nosso entendimento de que o trabalho pedagógico não se constitui descolado do seu contexto de materialização, pretendemos no item

anterior delinear o cenário em que se inserem as duas escolas selecionadas para constituir nosso universo de investigação.

Complementando este cenário, este item objetiva apresentar brevemente as características e perfil dos educadores que integram as diferentes categorias profissionais das escolas e que colaboraram diretamente com a investigação realizada no presente trabalho.

A este respeito, investigou-se junto aos mesmos sua idade, sexo, tempo de experiência no magistério, nível de atuação, carga horária semanal de trabalho e de hora-atividade. As informações obtidas serão apresentadas na seqüência. Cabe destacar que os dados relacionados à faixa etária e nível de atuação, não se constituíram num indicativo para análise, pois não se pôde evidenciar similaridades e divergências que pudessem subsidiar e constituir um eixo para a análise. Mesmo assim, consideramos relevante apresentar tais dados, o que pode ser visto na seqüência:

Tabela 1 – Idade dos professores entrevistados.

IDADE	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Entre 20-30 anos	02	10
Entre 31-40 anos	08	40
Entre 41-50 anos	10	50
TOTAL	20	100

Portanto no que se refere à faixa etária pode-se observar que os professores pesquisados tinham a idade média de 35 (sendo a idade mínima de 20 anos e a idade máxima de 50 anos). Cabe destacar que 90% dos entrevistados tinham mais de 31 anos.

A investigação da faixa etária dos colaboradores da pesquisa, deveu-se à intenção de observar se havia alguma vinculação dessa com os conceitos e idéias que os profissionais da escola têm sobre a conquista da hora-atividade.

Tal objetivo também permeou a investigação do tempo de experiência no magistério, cujos dados estão concentrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de atuação no magistério.

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Entre 01-10 anos	11	55
Entre 11-20 anos	06	30
Entre 21-30 anos	02	10
Mais de 30 anos	01	5
TOTAL	20	100

Pudemos contatar que o grupo de pesquisados se compõe por docentes recém licenciados e outros que já possuem uma maior experiência. Neste sentido, acreditamos que é possível um trabalho coletivo promissor, somando o entusiasmo dos mais jovens com a experiência dos mais velhos.

Para Makarenko (1989, p. 155): “Também a questão da correlação entre os velhos pedagogos e os mais jovens é igualmente uma questão científico-pedagógica”.

No que se refere ao sexo dos integrantes das amostras das duas escolas, temos a distribuição na Tabela 3.

Tabela 3 – Sexo dos entrevistados.

SEXO	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Feminino	18	90
Masculino	02	10
TOTAL	20	100

A avaliação quanto ao sexo dos professores pesquisados, é possível perceber que o magistério ainda é um espaço ocupado essencialmente por mulheres.

Alguns teóricos como Almeida (2004), Bruschini (1988) já afirmam que esse fato traz repercussão ao cotidiano escolar. Embora este não seja o foco de nossa pesquisa, há de se considerar que se trata de um elemento fundamental para

as discussões de gênero, despontando caminho para melhor entender a profissão docente.

Outro aspecto investigado foi o nível educacional em que atuam os docentes entrevistados. A este respeito, obtivemos os dados concentrados na tabela abaixo.

Tabela 4 – Nível em que atuam os docentes.

NÍVEL DE ATUAÇÃO	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Ensino Fundamental e Médio	12	60
Somente Ensino Fundamental	04	20
Somente Ensino Médio	04	20
TOTAL	20	100

Como pode-se observar na tabela 4 no que se refere ao nível de atuação, constatou-se que 60% dos professores pesquisados atuam no Ensino Fundamental e Médio (incluindo Educação de Jovens e Adultos), 20% atuam somente no Ensino Fundamental e 20% somente no Ensino Médio.

Por fim, no que tange ao regime de trabalho dos docentes e à carga horária semanal que estes destinam para o cumprimento da hora-atividade, as tabelas 5 e 6 apresentam os resultados obtidos.

Tabela 5 – Carga horária semanal dos docentes (hora-aula).

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORA – AULA)	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
40 horas	12	60
20 horas	08	40
TOTAL	20	100

Um outro fato relevante a ser considerado é que da totalidade dos 20 professores, 60% possuem carga horária contratual de 40 horas semanais além de escolas estaduais, trabalham em escolas municipais, estendendo ainda mais sua

carga horária de trabalho. Esta constatação vem confirmar o fato de que os professores também são vítimas de uma situação social injusta e opressora.

As constantes perdas salariais fizeram com que os (as) professores (as) buscassem saída uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho. Num primeiro momento, para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente, para sobreviver. 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;VARANI; CARVALHO, 1998, p. 58).

Embora não seja nosso objeto de estudo, tal aspecto é importante de ser destacado na medida em que interfere e atinge potencialmente o tempo e condições de estudo e planejamento docente também fora de sua jornada de trabalho, o que permite enfatizar a importância de preservar tais atividades destinando-lhes tempo na jornada docente.

Neste sentido, observamos que a perda salarial dos professores, nos últimos anos, é cada vez mais intensa. Para Saviani (2000), rever essa situação é uma questão política que exige cada vez mais a organização coletiva dos docentes. Ainda para o autor, é possível que estes sejam valorizados quando a sociedade adquirir consciência da verdadeira importância da educação.

Voltando à questão do tempo destinado para a hora-atividade, temos o que segue:

Tabela 6 – Carga horária de hora-atividade semanal.

HORAS	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
08 horas	12	60
04 horas	08	40
TOTAL	20	100

Analisando os dados contidos nas tabelas 5 e 6 podemos observar que o percentual de hora-atividade praticado pelos docentes é de 20% de sua carga horária contratual. Isto significa afirmar que está sendo cumprido o estabelecido pela lei 13.807/002, que estabelece teto de hora-atividade docente no contexto estadual.

Quanto à carga horária semanal bem como a carga horária de hora-atividade dos professores pesquisados verificou-se que 60% têm a carga horária

semanal de 40 horas, sendo 08 de horas-atividade e 32 de horas-aula e 40% tem carga horária semanal de 20 horas, sendo 04 de horas-atividade e 16 de horas-aula.

3.3 A HORA-ATIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Inserida no contexto das escolas brevemente resgatado no item 3.1 e permeado pelas características de seus diferentes atores, a hora-atividade se concretiza de formas distintas ou não em cada contexto escolar.

Frente a este fato, o presente tópico tem como intenção revelar a configuração da hora-atividade nas duas escolas públicas que compuseram nosso universo de pesquisa.

Ao analisar a realidade investigada não pretendemos responder a todas as questões presentes, mas apenas permitir um maior nível de conhecimento e análise de como a hora-atividade se circunscreve no cotidiano destas escolas e as contradições aí presentes. Assim sendo, tomando como referência os posicionamentos e idéias dos atores que colaboraram na pesquisa, procuramos construir uma grade de conceitos, opiniões, reflexões e pontos-de-vista acerca do universo estudado. Agrupando os dados em categorias para melhor estimar as tendências podemos verificar três construções diferenciadas no que se refere à hora-atividade, as quais foram interpretadas da seguinte forma: um grupo de profissionais entende que a hora atividade se constitui na escola como um momento de trocas de experiências e planejamento da ação docente e num segundo grupo, pode-se perceber que a hora atividade se constitui num momento de realizações de atividades burocráticas inerentes à prática docente, geralmente de forma individualizada, não havendo momentos para estudos. Já num terceiro grupo se percebe a possibilidade de que a hora-atividade poderá se constituir em momentos de formação continuada dos professores, mas ainda precisa ocorrer a sua apropriação.

Portanto, essas três construções que foram extraídas das idéias e posicionamentos dos atores entrevistados constituíram na referência para nossa análise, tendo em vista realçar as semelhanças e divergências existentes nas

respostas, à luz do referencial teórico construído ao longo dos dois primeiros capítulos deste trabalho e que subsidiaram nossas reflexões e inferências.

No decorrer da análise, para identificação dos entrevistados utilizamos as seguintes siglas: PEF (1 a 10) para os posicionamentos dos professores que atuam no Ensino Fundamental; PEM (1 a 10) para os professores que atuam no Ensino Médio; PP₁, PP₂ para os depoimentos dos professores pedagogos que compõem a Equipe Pedagógica e D₁, D₂ para os diretores dos estabelecimentos de ensino pesquisados. Como já mencionamos, três categorias foram elaboradas para a interpretação e análise de nosso objeto de estudo, sendo que a primeira categoria foi:

A hora-atividade constitui um momento de trocas de experiências e planejamento da ação docente.

Considerando a hora-atividade instituída nas escolas públicas estaduais de educação básica e objeto de estudo desta pesquisa, apresentamos a seguir o relato dos professores sobre como utilizam este novo espaço, na escola.

A escola organizou a hora-atividade de modo que nós professores da disciplina de Língua Portuguesa ficássemos sempre juntas nas quintas feiras (PEM₁).

Aqui eu trabalho com o Ensino Médio e a [...] com Ensino Fundamental, e outro dia tirei um texto de uma revista, falando que a juventude lê pouco e a minha colega já aproveitou no Ensino Fundamental. (PEM₃).

Para nós aqui, como ficamos juntas durante a hora-atividade, mesmo ela sendo do Ens. Fundamental e eu do Médio, dá para trocar várias experiências (PEM₂).

A nossa escola procurou deixar a gente sempre com as mesmas professoras das mesmas disciplinas, a gente está sempre trocando algumas idéias. (PEM₅).

Tenho aproveitado a maior parte do tempo no laboratório de informática. Estou aprendendo com minha colega a utilizar o computador para digitar as atividades para os alunos. Nossa! Você não tem idéia como isso tem me ajudado (PEM₉).

A gente troca experiência. Esses dias até trocamos um artigo daquela revista de história que eu assino [...]. Ela estava trabalhando sobre aquele assunto, então nesse sentido a gente consegue ir enriquecendo nosso trabalho. (PEF₇).

Eu penso que seria interessante que tivéssemos mais hora-atividade coletiva, mas para isso ocorra de modo efetivo é necessário que em nossa escola tenha espaço adequado para que isso ocorra (PEF₆)

À hora-atividade dos professores é estabelecida a partir dos horários dos professores que trabalham em outros colégios. Dentro do possível os professores são agrupados por disciplina e também quando é necessário é proporcionado encontro de professores da mesma disciplina (D₁).

Diante destes depoimentos é possível perceber que a organização da hora-atividade na escola, tem permitido aos professores um trabalho coletivo (dentro das possibilidades da escola, é claro) o que indica que pedagogos, diretores e professores fazem tentativa na perspectiva de que este novo espaço conquistado também seja utilizado para a organização coletiva do trabalho docente.

Na forma de organização apontada pelos professores, indica possibilidades de discussões e reflexões coletivas a respeito do processo educativo, além de viabilizar de certa forma o “enfrentamento da fragmentação do trabalho escolar” o qual tem sua gênese na contradição entre o capital e trabalho (KUENZER, 2002).

Embora compreendendo as relações de dependência e as contradições estabelecidas entre o modelo que temos de sociedade e a educação escolar, acreditamos que não é possível pensar em uma escola pública sem trabalho coletivo.

Vale ressaltar, que o D₁ chama a atenção para a dificuldade enfrentada pela escola na organização do trabalho pedagógico, em especial na organização do horário da hora-atividade, em virtude dos professores trabalharem em várias escolas e em diferentes turnos.

Como podemos evidenciar, é necessário e urgente que nossos mantenedores estejam mais atentos às necessidades que estão expressas no ambiente escolar, de modo a priorizarem Políticas Educacionais que viabilizem condições para que a escola possa realmente desenvolver um trabalho coletivo, pois é nesse coletivo que se constrói a identidade da escola.

Kuenzer (2002) alerta para à necessidade de maior unidade na formação continuada dos professores e comenta que quando esta ocorre na escola, de forma coletiva e articulada ao Projeto Político Pedagógico como totalidade, contribui para maior articulação entre as partes, ou seja, entre as diferentes

disciplinas que compõem o currículo escolar. A educadora chama a atenção para o fato de que nessas experiências, o professor desenvolve sua identidade como profissional da escola e não apenas como especialista de sua disciplina e que é, nesses estudos coletivos que poderão surgir iniciativas que permitam mudanças significativas. Como exemplo, cita a possibilidade da superação da atual estrutura de cargos e salários, “que se constrói sobre o conceito de professor tarefeiro em virtude do número de aulas ministradas, muitas vezes em mais de uma escola em diferentes turnos “ (KUENZER, 2002, p. 71).

Compreender a escola e o trabalho pedagógico como totalidade, ou seja, como uma prática social que prima pela formação humana é, com certeza uma das possibilidades para o desenvolvimento de atitudes coletivas na busca de formas contraditórias de trabalho que permita “avançar na construção da unitariedade possível do trabalho pedagógico.” (KUENZER, 2002, p. 55).

Essas idéias estão em consonância com a atitude de um grupo de professores, que têm buscado estabelecer a cumplicidade na busca de enfrentamento compartilhado dos desafios do cotidiano do trabalho docente. Apesar das condições ainda não serem favoráveis percebemos um grande compromisso, por parte de alguns professores pela melhoria da escola pública. Destacamos ainda que com relação à busca de leituras para elaboração de atividades inovadoras, poderão surgir iniciativas significativas que possam estar contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico e conseqüentemente no aprendizado dos educandos. Segundo o posicionamento dos professores percebe-se que isso possa estar ocorrendo:

Esses dias eu fui à biblioteca do professor, peguei um livro de produção de texto e li umas boas páginas (PEM₁).

A hora-atividade é a hora de procurar principalmente atividades novas. Tempo que a gente tem para procurar uma atividade mais enriquecedora, atividade que seja além do que ta no livro, que a gente usa normalmente (PEM₁).

Mas na verdade, eu acredito que a hora-atividade é mais para uma capacitação técnica do professor, não tem como dizer que não tem tempo para ler um livro na biblioteca do professor. (PEM₆).

Utilizo 50% para leitura e os outros 50% faço planejamento das aulas, organizo os livros de chamada, visto os cadernos e corrijo atividades (PEM₁₁).

Nos posicionamentos desse grupo de professores aparece claramente a idéia de que a hora-atividade também poderá vir a ser utilizada para leitura e aperfeiçoamento do professor, sendo que o (PEM₁) chama a atenção para as possibilidades de leitura a partir da utilização da Biblioteca do Professor.

Observa-se que a leitura aqui concebida, tem como referência a idéia de formação do professor e conseqüentemente o enriquecimento da prática pedagógica. Todavia, é preciso considerar que a prática da leitura durante a hora-atividade registrada pelos professores não é uma constante no grupo consultado. Sabemos, pela observação da prática do cotidiano, que muitos docentes apresentam tal preocupação, mas que a totalidade da categoria está longe de ser atingida.

No entanto, considerando as respostas apresentadas, concluímos que os que buscam a leitura em diferentes alternativas para a melhoria da prática docente, apesar do restrito espaço oferecido pela hora-atividade (20%), naturalmente o fazem às custas de sacrifícios pessoais e, sobretudo, devido ao grande compromisso profissional.

Neste entendimento, cabe aqui lembrar o que registra Nosella (1996, p. 23) quando se refere aos esforços apresentados por profissionais de determinadas escolas: “Naturalmente, oferecem o que podem, o que possuem, o que recebem”. Portanto, observamos que nas escolas pesquisadas existem grupos de professores que forjam, apesar de todo o acúmulo de atividades práticas do trabalho docente uma forma de buscar sua qualificação.

Passando para a análise de nossa segunda categoria.

A hora-atividade constitui momentos para a realização das atividades burocráticas, não havendo espaço para estudo.

Destacamos, em consonância com a concepção de mundo e de homem de Gramsci (1978) que o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos. Desse modo, refletir sobre a prática pedagógica, significa analisar o que ensinamos, como ensinamos e porque ensinamos. Por meio dessa análise é possível entendermos o quanto é necessário avançar.

Em sintonia com essa concepção, Saviani (1985) defende a necessidade de que o professor tenha o domínio da teoria e de uma compreensão crítica das relações com a sociedade de modo a verificar quais as ações que ele tem que desenvolver para ultrapassar suas próprias condições de trabalho. Porém, os momentos para estudo e análise crítica do trabalho docente nem sempre acontecem no ambiente escolar, nem mesmo com a instituição da hora-atividade isto está sendo possível, visto que o percentual de tempo destinado para ela é reduzido e as atividades que subsidiam o trabalho pedagógico são numerosas. Diante do exposto, destacamos alguns posicionamentos de um grupo de professores e de um pedagogo, no que tange a hora-atividade e sua utilização:

É o tempo destinado à realização de tarefas que geralmente teria que realizar em casa, após o período de trabalho. (PEF₁₀).

Conquista que suaviza as atividades escolares realizadas em casa (PEF₁₂).

A conquista da hora-atividade foi coletiva, mas na prática ela é um momento individual, existe pouco intercâmbio entre os professores e o pedagogo. Eventualmente mais no sentido de controlar do que de subsidiar o professor (PP₂).

Eu utilizo a hora-atividade principalmente para a preparação e correção de atividades dos alunos. Também corrijo provas e preencho meus livros de chamadas (PEF₁₅).

“Não. A formação continuada dos professores é um outro assunto, não deve ser confundida com a hora-atividade. A formação continuada deverá ser ministrada em outro momento” (PEM₁₀).

Percebe-se que tanto o grupo de professores quanto o pedagogo indicam que a hora-atividade é mais utilizada para as atividades burocráticas, a forma individualizada e fragmentada de trabalho está muito presente no universo da escola. Observa-se que no depoimento do PP₂ o papel do pedagogo ainda é entendido como mecanismo de controle.

Kuenzer (2005), esclarece que a racionalidade técnica faz distinção bastante clara entre o trabalho intelectual e o manual, ou seja, entre aqueles que planejam e os que executam, evidenciando que essa divisão e fragmentação do trabalho pedagógico deriva-se da contradição entre capital e trabalho, a qual estabelece uma separação entre o pensar e o agir.

Vale ressaltar, que quando solicitamos aos professores que se expressassem sobre o significado da hora-atividade, as respostas giraram em torno

de: “conquista que suaviza a sobrecarga de atividades escolares realizadas em casa”; “conquista que possibilita a melhoria da prática docente”; “é o tempo destinado à realização de tarefas que geralmente teria que realizar em casa”; “momentos de preparação de aulas e planejamentos”; “período para elaboração e correção de provas”; “preenchimento de livros de chamada”; “elaboração e correção de atividades”; “utilização do laboratório de informática para digitar atividades”.

Assim, para a maioria dos docentes entrevistados, são essas atividades que mantêm estreita relação com o significado da hora-atividade, ou seja, a hora atividade compreende um período em que os professores desenvolvem atividades inerentes ao trabalho docente.

Confirmando essa questão de acúmulo do trabalho docente, é importante assinalar que nas respostas obtidas, grande parte dos professores diz que a hora-atividade veio amenizar a sobrecarga na realização das tarefas docentes que se estendem aos seus domicílios.

Essa situação descrita pelos professores, configura que o trabalho docente assume a tendência do trabalho capitalista de expropriação dos saberes do trabalhador, ou seja, o conteúdo intelectual das tarefas docentes fica em segundo plano. Desta forma, o trabalho prático sufoca o lado criativo do trabalho docente (KUENZER, 1988).

Dando continuidade as entrevistas, a avaliação dos professores acerca da hora-atividade também foi abordada mediante as questões: *Quais as vantagens e limitações da hora-atividade? Que contribuições ela tem trazido ao seu trabalho?*

As respostas obtidas revelam que 04 (quatro) professores consideram que uma das vantagens está na possibilidade de leituras e pesquisa para o aperfeiçoamento profissional; 09 (nove) alegaram que é uma vantagem, por diminuir as tarefas que antes eram realizadas em casa, proporcionando melhor qualidade de vida ao docente; 05 (cinco) responderam que através da hora-atividade é possível organizar melhor o trabalho burocrático (livros de chamada, planejamentos, provas) e 02 (dois) acreditam que a contribuição desse momento de hora-atividade é a possibilidade de atender os alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

A partir das respostas dos entrevistados constatamos que para estes é particularmente estressante a quantidade de atividades que precisam ser

desenvolvidas durante a hora-atividade. Desse modo, alguns professores, apesar de identificar as vantagens da hora-atividade, reclamam ser insuficiente esse tempo para o cumprimento de suas tarefas docentes, colocando-se da seguinte forma:

A vantagem está no tempo para elaboração de materiais didáticos para as atividades diárias do professor na aula, elaboração de planejamento de aulas, mas muitas vezes, a atividade a ser realizada utiliza tempo superior a hora-atividade disponível. (PEF₁₀).

Sabe-se que os docentes encontram-se emaranhados numa teia de atividades burocráticas. Estas moldam as práticas, orientam suas condutas e suas relações, restando pouco tempo para pesquisa, o que possibilitaria um planejamento mais dinâmico para suas aulas e maior crescimento intelectual. Como bem disse Nosella (1996, p. 25) o estigma do trabalho escravo ainda está muito presente nas relações de trabalho, “se caracteriza pelo enorme sacrifício subjetivo e por um escasso resultado objetivo, orgânico e universal”.

Desse modo, o trabalho docente tem a forte marca da labuta, é penoso e como a escola num todo não é “orgânico”, produzindo por sua vez, resultados pouco precisos.

Como pudemos observar, as rotinas burocráticas tomam muito mais tempo e atenção dos professores do que o próprio processo educativo.

Isso é preocupante, porque os professores precisam estar pensando na totalidade do processo educativo, conforme enfatiza Saviani (1984) os educadores necessitam de uma sólida fundamentação teórica, principalmente no que diz respeito aos condicionantes do plano sociológico, ultrapassando sua formação fragmentada para compreender a educação em sua totalidade.

No tocante à importância da hora-atividade, é unânime entre os professores, que esta conquista repercutiu positivamente no cotidiano escolar, favorecendo a organização do trabalho pedagógico. Contudo, nem sempre a hora-atividade, tem sido utilizada para reflexão e trabalho coletivo docente na organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, destacamos as respostas de dois professores:

Anos atrás não tinha essa hora-atividade”. Então o que acontecia? Você se desgastava muito porque tinha que levar tudo isso que hoje você faz na hora-atividade, tinha que levar para casa. Hoje a sobrecarga é menor, foi uma conquista muito grande. (PEF₅).

É 100% necessária, é muito importante no que diz respeito à organização, reflexão, pesquisa, preparação de atividades e a correção de trabalhos semanais. (PEF₆).

Para Saviani (2002), essa sobrecarga do trabalho é entendida como o resultado do processo de implantação da pedagogia tecnicista que trouxe para a escola um crescente processo de burocratização, quase inviabilizando a prática docente.

Vale ressaltar que, os problemas de ordem burocrática que reduzem momentos de estudos entre os professores, nos suscitam a reflexão de que um dos papéis da ideologia dominante é justamente desviar a atenção do que é fundamental introjetando-nos um sentimento de impotência ou descrença. Assim sendo, é imprescindível que os professores não compactuem com o senso comum e que avancem para uma consciência mais filosófica no sentido de redimensionar seu interesse para a sua própria formação, pois sob a ótica do capital a desqualificação dos trabalhadores está vinculada aos interesses de controle e a apropriação do saber pelos trabalhadores contraria a lógica do capital.

Diante das respostas relacionadas ao significado da hora-atividade, perguntamos aos professores: *O que a lei define como hora-atividade?*

As respostas basicamente giraram em torno de: “período destinado para correção das atividades dos alunos”, “espaço para planejar aulas”, “tempo para ler um livro na biblioteca do professor”, “espaço para fazer um estudo científico” tempo para se capacitar melhor”.

Destacamos ainda, uma resposta que definiu a hora-atividade de acordo com o que determina a Lei n^o. 13.807 que a instituiu.

É um período reservado para estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento da comunidade, preparação de aula e avaliação para os alunos (PEM₁₁).

O texto legal na sua amplitude reconhece as atividades necessárias à docência, mas contraditoriamente, ao definir o tempo destinado para a hora-

atividade não contempla a realização das mesmas, já que os 20% de carga horária não é suficiente para abarcá-las.

A hora-atividade foi também definida como:

Eu acho que seja esse espaço para que o professor possa se organizar. Não sei as palavras da lei direitinhas, mas é esse momento para fazer leituras também. Não só para preparar aula, mas melhorar através das leituras, da pesquisa e cursos. Acho que é para isso (PEM₅)

O que eu tenho em mente, o que ouço falar, é que se trata de momento de planejamento, e pelo que eu ouvi nos últimos encontros é um momento de estudos (PEF₁₄)

O relato dos profissionais revela o conhecimento das atribuições legais, inclusive alguns entrevistados reproduziram os objetivos estabelecidos de acordo com o texto da Lei. Além do que alguns reproduziram o significado utilizado pelo Núcleo Regional de Educação durante a semana pedagógica. No entanto, percebemos que embora as atribuições determinadas pela legislação sejam conhecidas, na prática nem todas se concretizam, como é o caso do “período reservado para estudos”, este item, para grande parte dos entrevistados, ainda não se concretiza.

Vale ressaltar, que pelas respostas obtidas, a hora-atividade é muito valorizada, mas as expectativas sobre suas possibilidades é voltada mais a elaboração de planejamentos de aulas como também elaboração e correção de provas.

Ao verificarmos as respostas dos entrevistados, também observamos que ainda existe na escola os ranços de uma educação conservadora e autoritária. Isto ficou claro quando perguntamos aos professores: *Como a escola operacionaliza o horário da hora-atividade? O que estabelece? Quem participou dessa decisão?* As contribuições dos entrevistados corroboram com esta afirmação:

Primeiro a gente seguiu aquela orientação que veio do núcleo, que era para colocar a hora-atividade com as professoras da mesma disciplina, depois conversamos com a diretora e com a pessoa que faz o horário [...] (PEM₃).

Não sei como. Não tenho como informar como ocorreu. (PEM₁₀).

Na verdade não está sistematizado, ou seja, o horário está ali como foi possível, mas não está de modo que os professores se encontrem no mesmo horário [...] (PEM₉).

Tem meses que é mudado quase semanalmente o horário”. Por exemplo: agora que entrou esse professor novo, já vai ter mudanças, sempre vai mudando “[...] está difícil por causa da rotatividade dos professores. (PEM₅).

É difícil. Tem muitas escolas, e se o professor concentra-se suas aulas em uma ou duas escolas ficaria mais fácil para fazer o horário da hora-atividade (PEF₁₉).

Eles querem que a gente faça essas disciplinas sempre no mesmo horário, mas é difícil de a gente conseguir. Eu mesma que tenho aqui a disciplina de Inglês raramente vejo a outra professora de inglês porque o dia que ela tem aula eu não tenho. (PEF₁₈).

A princípio ela é distribuída aos professores de acordo com a sua carga horária. Existe um registro desses horários. (PP₁).

Também pudemos evidenciar, que os fatores como rotatividade dos docentes e a necessidade de completar padrão em várias escolas são comuns às duas escolas pesquisadas, parecendo ser um dos maiores responsáveis pelas dificuldades no estabelecimento do horário da hora-atividade e nas suas possibilidades de concretização.

Além disto, os relatos revelam que ainda não há uma efetiva participação dos professores nas decisões, bem como, não existe a construção do trabalho pedagógico de forma coletiva. O depoimento do P₁₀, em poucas palavras expressa seu desconhecimento sobre a organização do horário da hora-atividade, revelando que não há uma presença coletiva nas decisões que são tomadas na escola.

Como pudemos observar nos capítulos anteriores, na história da educação brasileira poucas vezes os professores foram ouvidos, não havendo participação destes nas tomadas de decisões em que muitas vezes são os principais interessados. A superação da divisão entre aqueles que planejam e os que executam ainda é um desafio a ser conquistado. Nosella (1996) contribui para esta reflexão quando lembra que em nossa sociedade ainda existe “Casa Grande” e “Senzala”.

Nessa perspectiva, é que ganha sentido a construção de momentos de estudos coletivos entre os professores, na busca de maior organização da categoria docente, podendo surgir daí o primeiro passo para a superação do isolamento do trabalho docente imposto às unidades escolares.

Há de se considerar que, essas idéias só serão significativas para os que comungam com a concepção histórico-crítica e entendem que a relação de dependência presente na escola, é inerente aos princípios de uma sociedade capitalista, e que portanto, sua efetiva superação só será possível mediante a ampliação dos espaços de participação, que por sua vez podem contribuir para atenuar a divisão das classes sociais e conseqüentemente a subordinação que oprime os indivíduos.

Não podemos desconsiderar que a utilização da hora-atividade para a organização dos trabalhos burocráticos e pedagógicos é de suma importância, porém é imprescindível que ainda lutemos pela ampliação e organização da hora-atividade para momentos de estudos pedagógicos coletivos.

É neste sentido, que podemos afirmar, que para os professores cumprirem sua função, necessitam, antes de tudo de “organicidade e capacidade crítica”, tornando-se conscientes de que sua arma de luta é o conhecimento, e não se deixem dominar pelo fatalismo mecanicista. Conforme Gramsci (1978), os intelectuais da cultura devem ter dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade criativa dos jovens. Suas colocações, embora não tenham sido elaboradas em sentido pedagógico, reforçam nossa atenção à contradição que existe no cotidiano da prática docente, uma vez que a dimensão técnica ainda toma maior tempo do professor. Embora constatamos que já existe um conjunto de professores voltados para a questão da leitura, sabemos que os desafios não são poucos e que dependem de sustentação prática. Daí ser importante a participação do professorado, em todos os momentos de tomada de decisão, em especial, aqueles que dizem respeito a sua atuação.

Para tanto, há que se pensar a criação de espaços e condições de estudos que garantam aos professores o fortalecimento da capacidade crítica, de modo a contribuir para o enfrentamento da divisão capitalista do trabalho docente que impede o desenvolvimento de sua plenitude como profissional da educação. Nas palavras de Nosella (1996, p. 31) seria o mesmo que dizer: “precisamos transitar do reino da necessidade para o reino da liberdade”.

Finalizando, refletiremos sobre nossa terceira categoria de análise.

A hora-atividade poderá se constituir em momentos de formação continuada dos professores, mas ainda precisa ser conquistada.

No que se refere ao posicionamento dos professores a respeito da hora-atividade tornar-se um espaço a serviço da formação continuada, alguns declaram ser favoráveis e outros se manifestaram contrários à proposta, porém, não negam a necessidade de aprimoramento profissional. Assim, entendemos que de maneira geral, todos reconhecem a importância da formação continuada em serviço, apresentando uma visão global positiva a respeito do assunto, sendo que, nas várias formas de expressão utilizadas, todos resumiam a idéia da necessidade de continuar se qualificando, o que já caracteriza a consciência da necessidade de formação continuada e em serviço.

Portanto, os dados colhidos através das entrevistas, demonstram que grande parte dos professores tem consciência da necessidade de formação continuada, entretanto, notamos que a maior dificuldade apresentada está relacionada com as tensões provocadas pela preocupação em cumprir a infinidade de trabalhos burocráticos relacionados à prática docente.

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.

Entre esses professores, existem aqueles que apresentam uma visão mais crítica. No depoimento desses professores evidencia-se um pensamento que prioriza a necessidade de mudanças na prática pedagógica e portanto, a necessidade de formação continuada para que o professor desenvolva melhor seu trabalho.

Considerando que a formação de professores foi marcada no decorrer da história por diferentes tendências pedagógicas, dentre elas, a tradicional e a tecnicista, cumpre ressaltar que atualmente, em função do neoliberalismo instituído nas sociedades capitalistas, os diferentes setores da sociedade e, inclusive a educação passaram a ser perpassados por seus princípios. Tendo em vista que os seus princípios primam pela “polarização das competências”, acirrou-se a distância entre aqueles que sabem muito e aqueles que simplesmente possuem uma formação para atender ao mercado de trabalho (KUENZER, 2002).

Diante deste cenário, os profissionais da educação enquanto mediadores na construção do conhecimento precisam, em sintonia com a concepção de Gramsci (1982), assumir o papel de “Intelectuais Orgânicos”, e trabalhar coletivamente nos espaços da contradição, a partir de uma pedagogia emancipatória que tenha como referência a formação integral do ser humano. Esta posição de certa forma, ainda que silenciosa, já se faz presente nas escolas. Entretanto, por muitas vezes, as concepções individualistas e a divisão do trabalho, que são inerentes à sociedade capitalista sobrepõem-se à idéia de trabalho coletivo. Confirmam esse posicionamento os depoimentos dos profissionais entrevistados quando indagados sobre a possibilidade de um trabalho coletivo a partir das possibilidades da hora-atividade, conforme segue:

É difícil por causa da rotatividade dos professores. Mesmo lá na escola onde é meu padrão [...] tem cinco professores de português à tarde e dificilmente assim, às vezes dá certo de ficar duas ou três horas-atividades juntas. (PEF₁₆)

Mas sentar junto para conversar não dá porque o horário da hora atividade delas é um e o meu é outro. Durante a minha hora-atividade não tenho outros professores de história junto, né? (PEM₇)

Seria o ideal, mas devido à rotatividade de professores é meio impossível. Para se concretizar a idéia a hora-atividade deveria ultrapassar aos 20% e chegar pelo menos a 25%.(PEM₇)

Contudo, é importante salientar que quando perguntamos aos professores se havia relação entre hora-atividade e formação continuada: 08 (oito) responderam que é há por este ser um momento de organização do trabalho, leitura e reflexão da prática pedagógica; 04 (quatro) responderam que seria o ideal, mas isto ainda não acontece; 06 (seis) responderam que não existe essa relação por ser um momento dedicado a correção de provas e preparação de aulas e 02 (dois) disseram que não é possível, porque a formação continuada em serviço deve ser planejada em momentos específicos.

Torna-se evidente, através dessas respostas, que alguns professores já relacionam hora-atividade com formação continuada em serviço, como também deixam claro a necessidade de ampliar e organizar esses momentos para se tornar possível a realização das tarefas burocráticas e uma efetiva formação continuada em serviço.

Uma professora afirma que não é possível esta relação, e justifica:

Na hora-atividade o professor pode também realizar leituras que contribuam com a sua capacitação; entretanto a formação continuada em serviço não deve ser contemplada nesse tempo para não obrigar novamente o professor a efetuar suas tarefas docentes em casa (PE M.7).

O que se pode constatar é que, embora o professor pense a hora-atividade predominantemente como espaço para a realização das atividades burocráticas, tal entendimento é perpassado por contradições que deixam sempre um espaço aberto de relativa possibilidade de tomada de consciência dos professores em assumir essa conquista e transformá-la em base de ações essenciais para as atividades de ordem intelectual e política.

É importante destacar que embora todos os entrevistados, em mais de um momento tenham manifestado sua insatisfação com o excesso de trabalho que levam para seus domicílios, 08 (oito) apontaram relação entre hora-atividade e formação continuada, referindo-se à hora-atividade como um momento de organização do trabalho docente e de realização de leituras.

Vale ressaltar, que entre os professores entrevistados, grande parte reconhece que “está difícil trabalhar com os alunos de hoje”. A este respeito, quando falam em mudanças, parece que os professores ainda têm saudades do regime autoritário, quando se referem à volta “dos valores” que foram perdidos, isto quer dizer, a volta de alunos mais interessados e mais disciplinados. Isto denota que não atribuem as mudanças às causas econômica e política. Na maioria das vezes falam em “falta de responsabilidade dos pais”. Contudo, na sua grande maioria, os entrevistados acreditam que o trabalho dos educadores poderá ajudar para as mudanças necessárias na sociedade.

Também com relação aos docentes entrevistados, eles relataram que se consideram mediadores na formação da cidadania dos educandos, embora sintam-se frustrados e reconhecem que “está difícil fazer o aluno pensar”.

Na entrevista realizada com os pedagogos e diretores, observamos que estes também se mostram indignados com a falta de professores nas escolas, no início do ano letivo. Relatam que no início do ano letivo enfrentam muitas dificuldades para organizar o trabalho pedagógico, em especial na elaboração do horário das aulas e da hora-atividade dos professores, pois “faltam professores”, já que como eles afirmam “o contrato da maior parte do corpo docente só ocorre bem mais tarde”. E confirmam, “iniciamos as aulas com os professores efetivos, mas

estes não representam nem a metade do quadro docente da escola”. Além disto, segundo seus relatos, a maior parte do corpo docente atua em várias escolas, dificultando a organização do trabalho pedagógico.

No que se refere à viabilidade de se promover momentos de estudos durante a hora-atividade, os pedagogos apontam a rotatividade dos professores como um dos agravantes que dificultam tal realização. Também comentam ser ainda insuficiente esse espaço devido ao “acúmulo de atividades inerentes às atividades docentes”.

Em suma, o pensamento dos professores e da equipe pedagógica é consoante. Convém, contudo, destacar alguns aspectos particulares dos depoimentos feitos pelos diretores e pedagogos.

Em geral, os pedagogos não se percebem como iguais num processo permanente de formação continuada. Daí manterem-se geralmente numa relação de controle na utilização da hora-atividade. Isto tornou-se evidente no decorrer das entrevistas, assim como a idéia de que a figura do diretor e do pedagogo ainda está relacionada como controle do trabalho docente. Entretanto, neste mesmo campo, os pedagogos consideram-se colaboradores no sentido de viabilizar momentos de estudos dos professores durante a hora-atividade argumentando sua importância, embora não tenham mencionado nenhum tipo de planejamento de atividades para esses encontros.

Os resultados deste trabalho mostraram através dos posicionamentos estudados e das observações, que não são distintas as formas de organização e utilização da hora-atividade, tanto no âmbito da Escola 1, quanto no âmbito da Escola 2, considerando que a primeira oferece Ensino Fundamental e Médio e a segunda somente Ensino Fundamental. O que pudemos perceber é que a necessidade de construção de estudos coletivos no espaço da hora-atividade já está presente na escola, ainda que no nível das idéias, como um processo que ainda precisa ser conquistado pela comunidade escolar.

Finalmente, podemos observar que a hora-atividade, definida na legislação e nas normas pertinentes, concretiza-se na escola num processo complexo, que coloca em disputa atividades docentes igualmente relevantes e necessárias, bem como, articuladas com outras reivindicações docentes, tais como: garantia de jornada de trabalho do professor em uma única escola, espaço físico para estudo, condições de organização e produção do trabalho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o processo de formação continuada de professores em serviço requer uma promoção contínua de diálogos, reflexões, por nós e por todos aqueles que, de certa forma, se sentem inquietos com os problemas que atingem a prática pedagógica, e acreditam que a formação continuada de professores em serviço possa enriquecer e fortalecer a ação educativa.

Nesta etapa, de finalização do presente estudo, tecemos considerações em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, retomamos nosso problema propulsor: nossa inquietação diante da complexidade que envolve o trabalho pedagógico, bem como nossa preocupação com a necessidade de formação continuada dos professores de educação básica. Partimos do seguinte questionamento:

Quais as possibilidades e limites da hora-atividade como espaço para formação continuada dos professores?

Diante da questão exposta, que se tornou também nosso objetivo geral, iniciamos pelos apontamentos em relação ao histórico da Organização do Trabalho Pedagógico e da Formação de Professores no Brasil e no Paraná.

Abordamos as diversas mudanças ocorridas na educação brasileira, evidenciando que estas não ocorreram em função das necessidades nacionais, mas se construíram historicamente à luz das demandas de valorização do capital, caracterizando uma história dos dois âmbitos apresentados que nem sempre têm correspondido às necessidades reais das camadas populares e dos anseios dos educadores progressistas, mas de grupos dominantes que detêm o poder. Concluímos, que a crise da educação que hoje se agrava está ligada ao processo de 'não organicidade da escola,' já que as reformas implantadas não foram orgânicas, com 'princípios claros e precisos', de acordo com as necessidades mais lídimas da população brasileira.

Assim, a crise da organização da escola, isto é, da orientação geral do trabalho pedagógico e da política de formação de professores, é em grande parte resultado da crise orgânica mais ampla e geral, evidenciando-se a necessidade de mudanças sociais mais profundas como bem destaca (GRAMSCI, 1978).

Portanto, o primeiro e o segundo capítulo, subsidiaram a compreensão da superficialidade das políticas públicas implementadas, ou seja, do “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico” que marcam o histórico da Organização do Trabalho Pedagógico e do processo de Formação de professores em nosso país.

Considerando a relação entre o segundo e o terceiro capítulo, pudemos observar que a hora-atividade contemplada na lei é um fato dado, mas não integralmente consumado na escola. Observamos que, dentre os pesquisados, o significado da hora-atividade se localiza em torno de duas construções diferenciadas: um grupo de professores indica que a hora-atividade se constitui num momento para realização das atividades burocráticas inerentes ao trabalho docente; outro, indica as possibilidades de apropriação deste espaço para troca de experiências e leituras. Dessa forma, acreditamos que a questão da apropriação da hora-atividade ainda não está definida na escola, podendo se tornar em espaço de apropriação orgânica da formação de professores em serviço ou apenas em espaço compensatório para aliviar a sobrecarga de trabalho dos professores, já que as contradições presentes no universo escolar inviabiliza sua integral efetivação. Em outros termos poderíamos dizer que a hora-atividade corre o risco de se tornar em mais um “Otimismo Pedagógico” quando se busca resolver todos os problemas da escola oferecendo apenas 20% de hora-atividade aos professores.

Disto decorre que, a hora-atividade como espaço para formação continuada em serviço, ainda não é realidade. Há muito o que caminhar. Porém, identificamos que embora os professores pesquisados tenham atestado que o percentual da hora-atividade seja na sua maioria, voltado para execução de atividades práticas pertinentes às tarefas escolares, reconhecem a relevância da formação continuada em serviço.

Temos então um processo pelo qual os professores, embora tenham interesse em utilizar a hora-atividade para sua formação continuada, são basicamente subordinados ao sistema, estão atribulados, mal remunerados, desanimados e sem entusiasmo.

Portanto, o que fica evidente em nossa investigação, é que a escola caracteriza-se como um espaço de contradição, em que, em muitas situações, como é o caso da conquista hora-atividade, a qual fez parte das reivindicações dos professores em nome da melhoria de qualidade da prática docente, quando

atendida, é incipiente. Como utilizar esse espaço em favor de sua formação, diante do conjunto de funções que lhes são atribuídas?

Sendo assim que desafios ainda persistem para que este processo se concretize? Que procedimentos podem ser tomados, para viabilizar o processo de modo a contribuir com algumas possibilidades de trabalho? Quais observações podem ser interessantes para a reflexão de todos que compõem o universo escolar e que de algum modo, podem colaborar com o encaminhamento de estratégias para efetivação da formação em serviço?

Embora não seja possível responder amplamente as questões levantadas, procuraremos tê-las como foco fundamental em nossa análise. Também, não temos a pretensão de oferecer respostas ou conclusões definitivas, que esgotem as problemáticas levantadas, porque temos consciência de nossas limitações pessoais e da complexidade dos fatos que envolvem o tema.

Pensamos que a hora-atividade só poderá ser apropriada como espaço para formação em serviço se ela tornar-se orgânica ao contexto escolar. Conquistada essa "organicidade" a hora-atividade poderá ser apropriada como espaço para estudos e formação dos professores. Para tanto, ela terá que ser contemplada com o projeto político pedagógico escolar, isto é, deverá integrar todo o projeto educativo, construído à luz de um plano amplo, orgânico e original. Trata-se de um projeto articulado aos anseios da sociedade, a partir da sua própria concepção não só de escola, mas de mundo, de homem que se deseja formar.

O processo de organicidade é então um processo de unificação que exige que a escola tenha um projeto de reforma original que seja fruto de sua realidade e dos anseios da comunidade em que está inserida, que seja fruto da sua filosofia. É preciso considerar todos esses elementos através de um processo de discussão crítica.

Neste sentido, é necessário todo um processo a fim de que a hora-atividade se torne parte integrante da cultura organizacional da escola, por meio de ações que possam dispor de estratégias que norteiem seu trabalho e ao mesmo tempo se constituam em alerta e estímulo para o desenvolvimento de um processo de formação contínua e permanente na escola. Vale enfatizar que essas ações dizem respeito a necessidade de medidas efetivas no âmbito das Políticas Educacionais, no sentido de garantir: a ampliação da hora-atividade, a jornada integral de trabalho em uma única escola, tempo para estudo na jornada de trabalho,

espaço físico nas escolas para estudo dos professores, pedagogos preparados para auxiliar os professores nos momentos de estudos, professores valorizados e bem remunerados para não obrigá-los a ministrarem um elevado número de aulas, entre outros.

Como registramos, a falta de preocupação com a organização do trabalho pedagógico e com a formação de professores é um problema que remonta a história da Grécia e Roma Antiga, pois a escola nasce para atender a elite constituindo-se como um direito de uma minoria. Mas isso significa que não podemos avançar?

Conforme tratamos no segundo capítulo, a conquista da hora-atividade é fruto das reivindicações dos movimentos sociais brasileiros dos anos de 1980, em que os educadores reagiram contra os abusos do governo em relação à desatenção que vinham sofrendo. Após muita luta, a hora-atividade chegou aos professores de educação básica no Paraná, o que é um passo, uma conquista. Também registramos exemplos de estados brasileiros em que os educadores já avançaram, chegando a conquistar 50% de hora atividade. É com base nessa compreensão que se devemos analisar as nossas possibilidades.

Esta análise é para chamar a atenção, que os processos históricos precisam tomar a categoria da contradição como possibilidade de análise e como alternativa de esperança, isto quer dizer, que embora 20% de hora-atividade esteja longe das necessidades reais do trabalho docente isso não significa que tal conquista não seja importante.

À luz da fundamentação teórica que procuramos desenvolver, entendemos que só se transforma algo a partir das condições já existentes. É justamente com essa consciência que será possível realizar um trabalho comprometido e crítico e caminhar em direção a novas conquistas. Para Marx “não é a consciência que constrói a realidade, mas é a realidade que constrói a consciência”. Há determinações, mas há um sujeito que faz opções e decide por mudanças.

Dessa forma entendemos, que embora a formação continuada em serviço seja um direito de cada professor, e que caiba ao Estado cumprir com seu dever quanto à viabilização dessa questão, esse direito somente pode ser mantido se os professores continuarem coesos na luta, mas, sobretudo conscientes e comprometidos com a busca de uma formação, como elemento fundamental e

fortalecedor da prática pedagógica, para a formação de sujeitos capazes de interagir no mundo e na história. Numa visão dialética isto significa dizer que a consciência do homem mesmo sendo determinada pela realidade objetiva, não é pura passividade. Nesse entendimento, os educadores deveriam assumir o seu papel de intelectuais e agentes políticos colocando os interesses coletivos acima dos interesses individuais, pois isso nos ajudará a conquistar grandes causas, pois certas situações só mudam com o envolvimento da sociedade.

Nesse contexto, seria interessante a organização do horário da hora-atividade a partir das possibilidades das escolas, de modo a possibilitar o encontro coletivo dos professores, para que estes organizados possam desenvolver a análise crítica da situação imposta pelas Políticas Educacionais, de modo a somar forças aos demais educadores em nome de uma formação de professores efetivamente de qualidade que amplie as possibilidades de uma educação pública de qualidade. A trajetória percorrida pela história da educação nos primeiros capítulos, permite-nos uma visão de que a formação política dos professores não tem sido alvo das preocupação de nossos governantes.

Por isso, entendemos que os professores precisam aproveitar as possibilidades existentes para, pouco a pouco, abrir espaços, a partir de leituras e trabalho pedagógico coletivo, somando forças para maiores conquistas. Conforme enfatiza Saviani (1985) a consciência filosófica é essencial para se pensar a educação a partir de uma perspectiva revolucionária, sendo que, o conhecimento contribui para a formação crítica e compromisso político.

Vale lembrar que temos consciência de que a formação contínua dos professores não dará conta de todos os problemas que afetam a educação, mas preferimos acreditar que na luta por uma educação libertadora é preciso apoiar propostas que acenem para uma educação verdadeiramente de qualidade para todos.

Também, parece-nos interessante dizer que não é suficiente que essa formação seja parte da cultura da escola. É fundamental que os mecanismos internos da escola e demais instâncias do sistema educacional sejam democráticos, de maneira que se possa estabelecer um clima de confiança entre todos, suscitando entre os professores o desejo pela formação continuada em serviço, como uma atividade significativa e não simplesmente imposta.

É lógico que essas mudanças também dependem de um salto qualitativo nas Políticas Públicas em relação ao modelo de administração exercido em nossa sociedade.

Enfim, as implicações que envolvem o processo de formação continuada dos professores a partir das possibilidades da hora-atividade, passa pela tomada de atitudes que supõe e exige diálogo e participação ativa de todos os envolvidos, buscando o fortalecimento de medidas que viabilizem essa operacionalização.

Neste sentido, concordamos com Gramsci (1982), que é necessário criar uma nova cultura, mas não no sentido de se fazer individualmente descobertas 'originais', mas sim "difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral".

A apropriação orgânica dessa conquista institucional histórica e política requer o esclarecimento das práticas reais, sua criteriosa análise e proposição formativa, para a organização de argumentos e frentes que superem a fruição diletante ou os escapismos compensatórios, revanchistas ou acomodados, rebeldes e opacos de sentido, na identificação da hora-atividade no conjunto de disposições que circunscrevem a prática docente na realidade educacional do Paraná.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Proinfo**: Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000. 2v.

_____. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. (Coleção Informática para mudança na Educação). Disponível em: <<http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro09-Elizabeth%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. **O aprender e a informática**: a arte do possível na formação de professores. Disponível em: <<http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro08-Elizabeth%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

APP-SINDICATO. **PCCS - Uma nova perspectiva de vida com qualidade na Educação**. 2. ed. Curitiba, 2002.

ARAÚJO, R. N. de. **O curso normal e a formação da cidadania**: realidade ou utopia? 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2007.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997. p. 75-92.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____. 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.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais – SIEF**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o futuro: um olhar sobre a escola**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEED, 2002.

_____. **Reflexões sobre a educação no próximo milênio**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEED, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitura e Participação Social. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**. IBEP, ano 1, n. 2, p. 3-8, jun. 2001.

CADERNO PEDAGÓGICO. Curitiba: APP-Sindicato, n. 2, mar. 1999.

CADERNO PEDAGÓGICO. Curitiba: APP-Sindicato, n. 3, fev. 2002.

CANDAU, V. M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPRILES, R. M. **O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**: São Paulo: Moderna, 1992.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CONSTRUINDO o Plano Estadual de Educação para um novo governo. **Cadernos de Debates [APP-Sindicato]**, abr. 2002.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, M. I. da. Ação supervisora e formação continuada em serviço de professores: uma ressignificação necessária. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 79-107.

DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professores – pesquisadores no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 33-71.

DINIZ, M.; RAHME, M.; VASCONCELOS, R. N. Trabalho e formação docente: gênero feminino e subjetividade. **Cronos**, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 101-115, dez. 2002.

A EDUCAÇÃO no século XXI diálogo inédito entre Dermeval Saviani, Paulo Freire e Adriano Nogueira: **Cadernos de Debates [APP-Sindicato]**, Curitiba, 2003. Edição comemorativa.

FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. O trabalho e a formação dos profissionais da Educação: priorizando finalidades com auto-determinação. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. Campinas: Papirus, 2002. p. 15-43.

FERRETTI, C. J. et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORMAÇÃO continuada em serviço. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et. al. (Org.). **Empregabilidade e educação novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 139-150.

_____. O contexto sóciopolítico brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Educação e Contexto**, Ijuí, v. 6, n. 24, p. 43-57, out./dez. 1991.

_____. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios**. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____. Projetos societários e educacionais em disputa: uma análise conjuntural da educação nacional. In: **CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, 3., 2002, Curitiba. [Revista... Curitiba: APP-Sindicato, 2002]. p. 18-29.

GABARDO, C. A implantação da pedagogia histórico-crítica na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. **Caderno Pedagógico da APP-Sindicato**, Curitiba, n. 1, p. 23-26, 1997.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Organização do Trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GALLO, S. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre oficial e o alternativo**. Caxambu, 2000. Texto preparado para a mesa redonda “Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo”, na 23ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, de 24 a 28 de setembro de 2000).

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação. **Impulso**, Piracicaba, n. 21, p. 115-133, 1997.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H. A. A cultura de Massa e o surgimento do novo analfabetismo: implicações para a leitura. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 111-122.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental do Paraná (1985-1997): análise e perspectivas. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 335-361.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUIMARÃES, V. S.; OLIVEIRA, J. F. Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 153-297, 2002.

HIDALGO, A. M. Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**, 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP & A Ed., 2000. p. 135-160.

_____. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-78.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagógica crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2001.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LUDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 5-96, 1994.

LUDWIG, A. C. W. **Conservadorismo e progressismo na formação docente**. Campinas: Pontes, 2000.

MACHADO, M. L. J. Educação comunitária e exercício da cidadania no Brasil: dos anos 60 aos nossos dias. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 193-202, jul./dez., 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANDINO, M. A formação continuada de professores em ensino de ciências: problemática, desafios e estratégias. In CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 160-183.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Arthur Gianotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. v. 2.

_____. **O Capital**: críticas da economia política. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, v. 21, n. 105, p. 31-36, mar./jun. 1992.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MENDONÇA, A. W. P. C. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11-29.

MORAIS, R. **Cultura brasileira e educação**. São Paulo: Papyrus, 1989.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 2. ed., São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do Trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 45-79.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In NOGUEIRA, F. M. G (Org.). **Estados e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 99-122.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, E. A. do; CORRÊA, M. L. As recentes reformas educacionais, novas tecnologias e trabalho docente: realidades possíveis ou virtualidades imaginárias? In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2001, Belo Horizonte. [**Anais...**]. Belo Horizonte: Editora do NETE, 2001.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

MENEZES NETO, A. J. Trabalho, Liberdade e Alienação na Educação. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 195, p. 33-44, out. 2001.

NOGUEIRA, F. M. G. (Org). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NOSELLA, P. A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 22-33, ago. 1996.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____ (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. Filosofia, educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação**, Pirassununga, v. 4, n. 4, p. 1-26, nov. 2001.

OLIVEIRA, S. M. de; LAUDARES, J. B. **A produção do conhecimento e sua relação com o mundo do trabalho**. [S. l.: s. n.], 2001.

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.

_____. **Decreto n. 5249, de 21 de janeiro de 2002**. Institui a hora-atividade no percentual de 10% aos Professores, conforme especifica. Curitiba, 2002.

_____. Lei Estadual n. 13.807, de 30 de setembro 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.

_____. **Programa de capacitação continuada para os profissionais da educação Pública do Paraná**: documento base. [Curitiba: Universidade do Professor/SEED, 2001].

_____. **SEED/PEE - Plano Estadual de Educação, Paraná, 2005.** [Curitiba: SEED, 2005].

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Proposição n. 003/92.** Curitiba, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Legislação do Magistério.** Curitiba, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: 1995-1998.** Curitiba, [1995].

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Núcleo Regional da Educação. **Matrizes Curriculares de Colégios de Ensino Médio.** Cornélio Procópio, 2003.

_____. APP-SINDICATO. **Boletim Sugestões de Paula.** Fev. 1997.

PERINE, M. **Platão/República.** São Paulo: Scipione, 2001.

PERRENOUD, P **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Cultural, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Contexto, 1998.

RECH, P. E. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: EDUEL, 2001. p. 291-234.

RECH, P. E. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor**: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar, 17. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RIBEIRO, S.; LAUDARES, J. B. Relação Trabalho – Educação: uma discussão sobre o papel social da escola na atualidade e suas perspectivas futuras. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2001.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 66, p. 143-178, abr. 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. rev, Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra Política Educacional, 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 10. ed. Campinas: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v.1, p. 30-39.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2004.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Obojes. 4. ed. São Paulo. Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-60.

SILVA JUNIOR, C. A. **Escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX.** Brasília: Plano Editora, 2001. v. 1, p. 57-89.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 81-98.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TELÊMACO BORBA. Núcleo Regional da Educação. SAE - Sistema de Administração da Educação. **Situação da demanda e suprimento, por ensino**. Telêmaco Borba, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TV ESCOLA. Salto para o futuro: competências na formação continuada em serviço. **Boletim**, out. 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VICENTINI, P. P. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XX**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 336-346.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

WACHOWICZ, L. A. **A relação Professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

_____. **A formação reflexiva dos professores: "idéias e práticas"**. Lisboa: Ed. Porto, 1993.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) O que é hora-atividade para você?
- 2) O que a lei define como hora-atividade?
- 3) Como a escola operacionaliza o horário da hora-atividade? O que estabelece?
Como se materializa, ou seja, como se constitui na escola?
- 4) Quem participou dessa decisão? O coletivo? A direção? Por que?
- 5) Como você a utiliza? Que atividades desenvolve neste período? Indique a porcentagem de tempo utilizado?
- 6) Como você a avalia? Ela é importante para seu trabalho? Justifique as razões.
- 7) Quais as vantagens e limitações da hora-atividade? Que contribuições ela tem trazido ao seu trabalho?
- 8) Ela supre as necessidades das atividades de apoio ao trabalho docente?
- 9) Na sua opinião a hora-atividade deveria ser diferente? Como deveria ser a hora-atividade? Justifique sua resposta.
- 10) A hora-atividade poderia ser um espaço a serviço da Formação Continuada dos professores? Sob que condições? Justifique sua resposta.

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação no magistério:

Nível que atua:

Carga horária semanal:

Carga horária de hora-atividade: