



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RODRIGO ALEXANDRE CAVALARINI FAUSTINO

**A HORA-ATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

RODRIGO ALEXANDRE CAVALARINI FAUSTINO

A HORA-ATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Faustino, Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino.

A hora-atividade no contexto da precarização do trabalho docente no capitalismo / Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino Faustino. - Londrina, 2025.
168 f.

Orientador: Prof^a. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz Czernisz.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Políticas Educacionais - Tese. 2. Trabalho e carreira docente - Tese. 3. Hora atividade - Tese. 4. Legislação do magistério - Tese. I. Czernisz, Prof^a. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RODRIGO ALEXANDRE CAVALARINI FAUSTINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a. Eliane Cleide da Silva
Czernisz (PPEdu)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Maria José Ferreira Ruiz (PPEdu)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a. Simone Burioli (PPEdu)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dr. João Vicente Hadich Ferreira (PPEd)
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (PPE)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Dedico a Ọsun, e a todos os meus ancestrais, cuja existência possibilitou a construção do que sou. Aos trabalhadores e às trabalhadoras, que tiveram suas vidas e suas existências roubadas pelo capitalismo ao longo da história. Aos meus professores e professoras, que inicialmente contribuíram para a minha formação e que, na atualidade, como colegas de jornada, continuam colaborando por meio de suas experiências concretas e vivências, as quais se constituem matéria-prima fundamental para a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz, que, de forma generosa, se permitiu compartilhar seus conhecimentos comigo, orientando-me e, acima de tudo, respeitando-me como pesquisador, bem como valorizando minhas experiências, as quais, por vezes, se manifestam de forma sutil em minhas discussões.

À Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz, que, desde a graduação, partilhou seus saberes e que, no mestrado, de maneira mais intensa, contribuiu significativamente para minhas pesquisas, ocupando a posição de orientadora. Todo o conhecimento que me proporcionou foi fundamental para que eu pudesse chegar ao doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Simone Burioli, que tanto me respeita como pesquisador e me incentiva como amigo — minha sincera gratidão por ser uma incentivadora de alma e por sua amizade que transcende os muros da academia —, à Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, ao Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo e ao Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira, pelas contribuições que deram ao meu trabalho. Suas reflexões foram essenciais para ampliar minha compreensão acerca do objeto de estudo e de suas relações com o meio. Agradeço pela generosidade em partilhar seus conhecimentos e anos de pesquisa, assim como pelo respeito demonstrado desde sempre a mim, à minha orientadora, à pesquisa e aos meus escritos.

Aos meus pais, que tanto fizeram para que eu tivesse tranquilidade para estudar desde a infância, garantindo minha educação. À sociedade, por custear e assegurar meu acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade. Sem essa soma de forças — família e sociedade —, eu não teria chegado a este momento. Incluo aqui meus amigos íntimos, os mais próximos e os colegas; todos estão contemplados em meus sentimentos de gratidão.

Por fim, reitero, para evidenciar sua importância, o papel da sociedade que financia a escola pública e gratuita pela qual passei desde a infância e que, hoje, continua a sustentar meus estudos por meio do pagamento de impostos. Esses recursos contribuem para a manutenção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) desta universidade, bem como de tantos outros programas de fomento à educação.

*Considerad, muchachos,
Esta lengua roída por el cáncer:
Soy professor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales.)
¿Qué os parece mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué decís de esta nariz podrida
Por la cal de la tiza degradante.*

*En matéria de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi própria madre.
¿Qué me sucede? – Nada.
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo para qué,
Para ganhar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués
Y con sabor y con olor a sangre.
¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!*

*Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos
Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan,
¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de belos ideales,
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales*

(Nicanor Parra, 1954 - Poemas y Antipoemas)

FAUSTINO, Rodrigo Alexandre Cavalarini. **A HORA-ATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO**. 2025. 168f. Tese Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

Esta tese investiga a precarização do trabalho docente, com foco na hora-atividade, entendida como um elemento que, apesar de ser uma conquista advinda do movimento de luta da classe trabalhadora docente e estar prevista em lei para a valorização do magistério, acaba por contribuir para a desvalorização do trabalho e da carreira docente diante da ação do capitalismo sobre as formas de trabalho. Dessa forma, problematiza-se neste estudo a seguinte questão: como ocorre a hora-atividade docente? Esse tempo de trabalho do professor pode ou não contribuir para a valorização do magistério e da carreira docente? Se não contribui, quais obstáculos impedem que a hora-atividade se some aos esforços na luta da classe trabalhadora docente pela valorização do trabalho e da carreira do professor? A justificativa do tema reside na necessidade de compreender como a hora-atividade se manifesta no cotidiano dos professores e qual é o seu impacto na valorização profissional. O objetivo geral é compreender a hora-atividade no dia a dia dos professores e sua capacidade de contribuir para a valorização da carreira do magistério. O método adotado neste estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, com a finalidade de analisar a realidade da hora-atividade no trabalho docente. Quanto à metodologia, foram utilizados questionários on-line com professores do ensino fundamental I, com o objetivo de coletar dados, analisar e compreender o cotidiano do trabalhador docente em relação à hora-atividade. A partir das respostas, realizou-se uma leitura atenta, buscando compreender o trabalho desenvolvido pelo professor nesse tempo destinado à hora-atividade e as relações que esse trabalho estabelece com uma perspectiva de valorização profissional e de carreira, bem como seu significado dentro do contexto de precarização do trabalho no capitalismo. Os principais resultados indicam que a hora-atividade é frequentemente comprometida pela fragmentação do trabalho docente, pela sobrecarga de tarefas e pelas demandas administrativas ou de ordem operacional. Muitos professores acumulam funções e disciplinas, dispõem de pouco tempo para planejamento, atividades pedagógicas ou mesmo para investir em sua qualificação durante esse período — como a formação continuada —, ou seja, no fortalecimento de seu trabalho e de sua carreira. Há também o uso da hora-atividade para outras demandas não relacionadas ao trabalho pedagógico, como a preparação de lembranças, confecção de enfeites para datas comemorativas e outras atividades burocráticas ou sem relação direta com as disciplinas lecionadas pelos professores, desviando-a de sua finalidade original. Foi possível observar que uma parcela significativa de docentes não recebe o piso salarial, o que corrobora a afirmação de que, por vezes, assumem turmas em horários destinados à hora-atividade em troca de remuneração, evidenciando a precarização do trabalho. A tese proposta a partir dos estudos é a de que a hora-atividade, conforme prevista na Lei do Piso Nacional do Magistério, não se efetiva plenamente no cotidiano docente no sentido de valorizar o trabalho e a carreira do professor, devido à forma de sua gestão — por exemplo, a fragmentação do tempo —, à vinculação com atividades operacionais essenciais ao ensino e ao distanciamento de propostas que

favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores, como a realização de cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) de interesse do docente ou formações relacionadas aos componentes curriculares que leciona. A pesquisa aponta para um distanciamento entre a proposta da Lei do Piso e as metas das políticas educacionais voltadas à valorização do trabalho e da carreira do magistério, e a realidade material vivenciada pelos professores em seu cotidiano. As reflexões resultantes deste estudo evidenciam a necessidade de repensar a gestão e a organização da hora-atividade e do trabalho docente, bem como de construir mecanismos mais eficazes para garantir as conquistas históricas dos movimentos docentes, de modo que os objetivos e metas estabelecidos em planos, projetos e leis sejam efetivamente contributivos para a consolidação de uma postura que, de fato, assuma o compromisso com a valorização do trabalho e da carreira dos professores.

Palavras-chave: controle do trabalho; tempo da escola; direitos trabalhistas da educação; condições de trabalho na escola; políticas da carreira docente.

FAUSTINO, Rodrigo Alexandre Cavalari. THE "HOUR-ACTIVITY" IN THE CONTEXT OF THE PRECARIOUSNESS OF TEACHING WORK IN CAPITALISM. 2025. 168p. Doctoral Thesis in Education – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This thesis investigates the precariousness of teaching work, focusing on activity time as an element that, despite being a victory stemming from the struggle of the teaching working class and provided for by law to enhance the teaching profession, ultimately contributes to the devaluation of teaching work and careers in the face of capitalism's influence on forms of work. Thus, the study problematized questions about how activity time occurs? Can this teacher's work time contribute to the enhancement of teaching and the teaching career? If it does not, what obstacles prevent activity time from contributing to the struggle of the teaching working class for the enhancement of teaching work and careers? The rationale for this topic lies in the need to understand how activity time manifests itself in teachers' daily lives and its impact on professional development. The overall objective is to understand activity time in teachers' daily lives and its ability to contribute to the enhancement of the teaching career. The method adopted in this study is Historical-Dialectic Materialism, aiming to analyze the reality of activity time in teaching. As for the methodology, we used online questionnaires with elementary school teachers to collect data, analyze, and understand the daily lives of teachers in relation to activity time. Based on the responses, we carefully analyzed the responses in an attempt to understand the work performed by teachers during this time allocated to activity time and the relationships this work establishes with a perspective of work and career valorization, as well as its significance within the context of precarious work under capitalism. The main results indicate that activity time is often dissolved due to the fragmentation of teaching work, task overload, and administrative or operational demands. Many teachers accumulate responsibilities and disciplines, with little time for planning, pedagogical activities, or even investing in their qualifications (continuing education) during this time, that is, in strengthening their work and career. Activity time is also used for other tasks unrelated to pedagogical work, such as preparing souvenirs, decorating for special occasions, and other bureaucratic activities or activities unrelated to the subjects taught by teachers, thus detracting from their original purpose. It was observed that a significant portion of teachers do not receive the minimum wage, which corroborates teachers' assertion that they sometimes take on classroom duties during times designated for activity time in exchange for pay, exposing the precariousness of their work. The thesis proposed based on the studies is that activity time, as proposed by the National Teachers' Minimum Wage Law, fails to effectively implement in the daily teaching routine in the sense of valuing the work and the teacher's life due to its management style (e.g., the fragmentation of time), its connection to operational teaching activities, and its distance from proposals that contribute to teachers' professional development, such as pursuing a master's or doctoral degree of interest to the teacher, or even taking courses and training related to the curricular components taught by the teacher. The research points to a disconnect between the proposed minimum wage law and the goals of educational

policies for valuing teaching work and careers, and the material reality experienced by teachers in their daily lives. The reflections we developed based on this study highlight the need to rethink the management of activity time and teaching work, as well as the development of more effective mechanisms to ensure the historic achievements of teaching movements, and the objectives and goals outlined in plans, projects, and laws are truly contributing to the development of a stance that truly embraces the value of teachers' work and careers.

Keywords: work control; school time; labor rights in education; working conditions at school; teaching career policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento de buscas da revisão bibliográfica	27
Figura 2 – Parceria Sebrae e governo do Paraná	38
Figura 3 – Parceria Banco Santander Banespa e governo	38
Figura 4 – Formação programa Aprender Valor (educação financeira)	39
Figura 5 – Formação programa Sicredi União faz a Vida (educação financeira) ...	39
Figura 6 – Formação programa Sicredi União faz a Vida (educação financeira) ...	39
Figura 7 – Uso da hora-atividade 01	133
Figura 8 – Uso da hora-atividade 02	133
Figura 9 – Uso da hora-atividade 03	133
Figura 10 –Uso da hora-atividade 04	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamentos de trabalhos afins na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	28
Quadro 2 – Questões do instrumento de pesquisa.....	60
Quadro 3 – Metas do PNE 2024/2034.....	93
Quadro 4 – Reportagens acerca da discussão da lei do piso.....	106
Quadro 5 – Distribuição da hora atividade R2.....	131
Quadro 6 – Distribuição da hora atividade R1.....	132
Quadro 7 – Resultado dos questionários.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CNE/CP	Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional Extraordinária
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
STF	Supremo Tribunal Federal
TPE	Movimento Todos pela Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Sobre a pesquisa	26
1.2 Sobre a tese proposta.....	38
2 O MÉTODO.....	44
2.1 Categorias do método: contradição, totalidade e reprodução	50
2.2 O acesso às informações.....	56
3 TRABALHO DOCENTE.....	63
3.1 O trabalho precarizado no contexto capitalista.....	64
3.2 Obstáculos para a valorização do trabalho e profissão docente	79
4 BASTIDORES DAS DISCUSSÕES DA LEI Nº 11738/2008	103
4.1 A Lei do Piso Nacional Docente (nº 11738/2008) e a hora-atividade	114
4.2 A hora-atividade.....	123
4.2.1 Dissolução da Hora-atividade	133
5 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	155

MEMORIAL

*“E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas como um soluçar de dor”
(Pinheiro e Duarte, 1974)¹*

Penso² ser importante iniciar este trabalho acadêmico com uma espécie de memorial. Não com as formalidades de um memorial para ascensão de nível, mas com o objetivo de situar o leitor de onde parte a discussão por nós proposta. As produções acadêmicas não são isentas de traços da história de seu autor, pois o pesquisador não se anula no emergir de sua obra. Neste caso específico, não é possível deixar de mencionar que pesquisador e objeto de pesquisa andam intimamente ligados, visto que ao mesmo tempo em que me debruço em autores, livros, artigos e demais fontes, estou cotidianamente vivenciando o contexto do trabalho docente, pois sou professor em duas redes municipais de educação (Cambé e Londrina), com uma jornada de 50 horas semanais.

Dentro de uma sociedade cujo sistema econômico é o Capitalismo com todas as suas formas de articular a produção, o trabalho e o trabalhador, assim como inúmeros colegas professores, passo 10 horas do meu dia trabalhando dentro da escola pública, parte em sala de aula e parte imerso em planilhas de notas, livros de chamada, sistemas de controle, planejamento de aula, correção de provas, atividades e cadernos, atendimento de pais e equipe pedagógica, cursos, lives e afins.

¹ O excerto faz parte da canção “Canto das Três Raças”, gravada no LP de mesmo nome pela intérprete brasileira Clara Nunes. Música e letra foram compostas por Mauro Duarte (música) e Paulo César Pinheiro (letra).

² Em alguns momentos ao longo deste trabalho será possível encontrar nas falas a utilização ora da primeira pessoa do singular ora da primeira pessoa do plural. Compreendemos que a pesquisa não é feita unicamente pelo pesquisador, pois ele está em constante discussão com outras teorias e teóricos, com seus pares na academia, com seus mestres que compartilham conhecimentos nas disciplinas do programa de pós-graduação, com pesquisadores que em trabalhos e pesquisas anteriores contribuem para a pesquisa sobre o objeto de estudo. Neste sentido, de forma alguma a opção por uma forma ou outra de escrita deve soar com arrogância, essa alternância ao longo do texto acontece até pelo fato de que o pesquisador não é totalmente isento em uma pesquisa, e neste caso ao mesmo tempo em que me coloco como pesquisador também vivencio “de dentro” todos os dias as condições reais em que trabalho e carreira do magistério se constituem e que são discutidas nesta pesquisa. Certo que existem defensores da escrita tanto de uma forma como de outra, no entanto o que nos parece mais confortável é seguir da maneira que descrevemos acima.

Grande parte destas atividades me distanciam da possibilidade de valorização do trabalho e da carreira docente. A conquista, por meio de lutas históricas da classe trabalhadora docente, da hora-atividade representa uma das possibilidades de tornar parte desta jornada de trabalho em um momento de valorização da carreira do magistério, no entanto, como mencionamos acima, o capitalismo encontra formas de cooptar os benefícios da hora-atividade transformando-os em forma de lucro.

Assim, as páginas que se seguirão ao longo desta tese tentam trazer a realidade do cotidiano docente, observadas e analisadas a partir da compreensão metodológica que a academia exige, mas também passando pela materialidade histórica e pelas experiências vividas pelo próprio pesquisador na sua condição de, também, professor do ensino fundamental.

O trabalho enquanto manifestação da riqueza das possibilidades humanas, ou seja, o trabalho humanizador em que o indivíduo intervém na natureza transformando-a no mesmo movimento em que se transforma (Marx), é esvaziado dentro de um sistema social de organização produtiva e econômica sustentado nas bases dos princípios do Capitalismo. Nesta forma de organização da produção e das relações sociais a partir do sistema produtivo, em que o capital impera, o trabalho humano “soa apenas como um soluçar de dor”. No distanciamento entre o trabalho dialético como manifestação humana de intervenção na natureza e as formas mutantes do trabalho do Capitalismo reside o nosso apreço pelo trabalho e suas formas de precarização como objeto de pesquisa.

Meu nome é Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino, nasci em 05 de maio de 1983 na cidade de Londrina, Paraná. Sou de uma família relativamente pequena, somos apenas meus pais (meu pai já falecido), um irmão e eu. Venho de uma família simples e de grande afetuosidade. Esta simplicidade também passa pelas oportunidades e experiências na Educação formal, pois meus pais não chegaram a concluir o Ensino Médio e de toda a família, de pai e mãe, fui o primeiro a concluir o Ensino Superior.

Só por este ambiente já é possível perceber a presença do trabalho precarizado em minha experiência de vida, uma vez que a vida dos meus pais foram dentro de fábricas têxteis, fazendo sobrar pouco tempo para se dedicarem aos estudos, e neste sentido, pouco tempo para a construção de um capital cultural que pudesse servir de legado para os filhos. Romper com este ambiente de pouca escolarização teve contribuição de outras pessoas que tive a oportunidade de conviver

ao longo do Ensino Médio, entre eles os professores que tive. Aqui é importante mencionar que, apesar de todos os pesares que recaem sobre a educação pública, foi esta escola pública que me permitiu consciência para fazer muitas das escolhas que fiz, oportunidade que meus pais, vivendo fora da escola, não tiveram.

Cursei todo meu ensino infantil, fundamental e médio em escolas públicas do meu bairro, onde tive vivências que marcaram positivamente minha vida. Sempre observei as rotinas da escola e como as experiências e trocas que existiam ali me chamavam a atenção, essas experiências foram importantes lá na frente quando decidi me tornar professor. Até hoje recordo com grande importância e afeto das professoras que tive na pré-escola e nos anos posteriores. Hoje, inclusive, concursado no município de Londrina, retorno à esta escola onde cursei todo o meu ensino fundamental como professor.

Penso ser importante registrar, passados aproximadamente 30 anos da época em que fiz os estudos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que hoje, concursado na rede municipal de Educação de Londrina, retorno à escola Moacyr Camargo Martins como professor. A escola ainda possui as mesmas características, uma ou outra mudança estrutural, mas com o mesmo “jeitinho” de escola pequena, com poucas salas, professores próximos, alunos que se conhecem independente da série. Ao retornar como professor tive muitas lembranças positivas e, posso dizer, estas lembranças reforçaram minha compreensão acerca da minha trajetória até me tornar professor e do meu papel naquele espaço. Se posso apontar uma falta que senti neste retorno, foram as minhas professoras que já não faziam mais parte do quadro da escola.

Hoje atuo em dois municípios, com padrões de 20 e 30 horas. Leciono na rede de Educação do município de Londrina com 4 turmas (duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano e uma de 4º ano), aproximadamente 100 alunos e na rede de Educação do município de Cambé com 2 turmas de 5º ano, em torno de 50 alunos. Ao todo leciono 5 componentes curriculares, trabalhando com o ensino de Língua Portuguesa, Ciências, Ensino Religioso, História e Geografia. Neste sentido, meu tempo de hora-atividade precisa se dividir entre tudo o que se refere aos 150 alunos (planos de aula de disciplinas e níveis diferente de turma, produção de instrumentos avaliativos, correção de atividades, avaliações e cadernos, preenchimento de planilhas de notas, frequências e outras solicitações burocráticas, participação em cursos e lives...), 5 disciplinas e uma imensidão de solicitações ora da equipe

pedagógica, ora da Secretaria de Educação Municipal.

Este cenário contribui para que os questionamentos acerca da hora-atividade, como ela é realizada no cotidiano docente, o que representa em termos de contribuição para a carreira, para a qualificação, em que medida as práticas realizadas durante a hora-atividade contribuem para que eu, e meus pares, nos tornemos professores mais qualificados e valorizados em nossa carreira.

Voltando um pouco no tempo, aos 16 anos comecei a trabalhar formalmente, muito embora antes disso já tivesse experiências não formais com o trabalho vendendo salgados pelas ruas do bairro. Desde então tive diversas experiências de trabalho. Ou seja, o trabalho desde cedo ocupou parte dos meus dias e fez com que o tempo de estudo e outras vivências próprias daquela idade fosse dividido com as exigências e as formas de apropriação da existência humana que o trabalho faz com maestria no capitalismo.

No final da minha adolescência tive a oportunidade, muito em razão de ter uma família religiosa, de ingressar em um seminário de formação cristã. Fiquei por três anos e neste tempo realizei os estudos preparatórios e os estudos iniciais do curso de Filosofia. Como fui identificando que não possuía vocação para uma vida religiosa solicitei meu desligamento. Em 2006 eu prestei vestibular na Universidade Estadual de Londrina para o curso de Administração e esta foi minha primeira formação. Ao concluir esta formação fui realizar uma pós-graduação em Recursos Humanos, e trabalhei na área até surgir a possibilidade de ingressar pela primeira vez no curso de Pedagogia.

Cursar Pedagogia também não foi algo simples, e novamente por conta da necessidade de trabalhar, visto que sempre fui um estudante trabalhador, tive que deixar o curso de Pedagogia no segundo ano. Neste momento meu trabalho exigia que fizesse viagens, em torno de três viagens de uma semana por mês. Passado um tempo, em 2015 prestei novamente vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e retomei os estudos.

Entre o curso de Pedagogia tive a oportunidade de realizar uma viagem, em que fiquei um ano com meus estudos trancados e sai do país para realizar um processo para a obtenção de dupla cidadania. Fiquei um período na Itália, até a conclusão do processo e obtenção dos documentos italianos, e um período em Londres. Este foi um momento importante para ter experiências com outras culturas. Ao retornar em 2017 retomei meus estudos no curso de Pedagogia e no mês de julho

iniciei meus trabalhos como professor de qualificação profissional junto a uma instituição que trabalhava com a formação de jovens e adolescentes. Neste momento então além de estudante, fazia um percurso de 2 horas para ir e 2 horas para voltar ao trabalho, pois dava aula na área rural do município, e no retorno do trabalho meu destino era direto a universidade. Ia para o trabalho às 5h30 e retornava para casa depois das 23h

Tive, antes mesmo de entrar na Pedagogia, algumas experiências na área da Educação. No trabalho em que viajava pelo país trabalhei como consultor Pedagógico, visitando as unidades de uma rede de franquias de escolas de cursos profissionalizantes dando treinamento para os educadores da franquia e fazendo a parte de auditoria dos controles pedagógicos das unidades. Também pude vivenciar a área da Educação não formal por meio de projetos em que trabalhei como educador e cuidador social durante dois anos, trabalhava com crianças e adolescentes em situação de risco, retirados do convívio familiar por ordem da justiça e acolhidos nos serviços de acolhimento do município de Londrina.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) estou desde o ano de 2006, entre idas e vindas, não consigo me ver fora da sala de aula, seja na condição de professor ou na condição de aluno. Após terminar a Pedagogia já ingressei no Mestrado em Educação e na sequência no Doutorado, sempre pesquisando, desde a graduação, as questões do trabalho e, de forma específica, as formas precarizadas e precarizantes que o trabalho assume em relação à carreira docente. Já na graduação, me aproximando do trabalho docente e a carreira do magistério enquanto objeto de estudo, direcionei minha pesquisa para um tema que vinha ganhando força desde 2004, o projeto “Escola Sem Partido”.

Entendendo que este movimento também se figurava como uma forma precarizante do trabalho docente, o projeto defendia a ideia de que a escola estaria sendo contaminada por posicionamentos político-partidários e ideologias (tais como imposição do pensamento do professor, conceito de família divergente do conceito de família cristã, valores morais e religiosos, debate sobre educação sexual e questões de gênero). O Projeto surge em 2004 a partir de um movimento homônimo, o movimento Escola Sem Partido, pretendendo barrar essa suposta prática de doutrinação nas escolas brasileiras, que conforme o movimento estaria inserida em todas as etapas da Educação, desde o ensino básico até as universidades.

Já despertava a cada leitura, cada discussão, cada reflexão que fazia

como pesquisador, a necessidade de aprofundar as pesquisas acerca do trabalho docente e tentar compreender o que era em si a profissão e o trabalho como professor. Já refletia sobre o que era a profissão, como ela se configurava, sob quais condições este trabalho se realizava, quais relações ser professor, diante da relevância do seu papel social, travava nas dimensões sociais e políticas.

Quando fui para o mestrado em 2020, na linha de políticas, aprofundi as discussões direcionando meus estudos e esforços na tentativa de compreender a precarização do trabalho docente no período de governo Beto Richa (2011-2018), no estado do Paraná. Embora a graduação já tivesse me levado para o trabalho docente como objeto de estudo, as tratativas dadas pelo governo do Paraná para a carreira do magistério, em especial ao ataque político, ideológico, financeiro, moral e físico sofrido pelos professores e demais servidores do estado em 29 de abril de 2015³, me despertou mais ainda o interesse nas formas de precarização e desvalorização da carreira.

Seguindo nesta tentativa de compreender esse processo histórico de desvalorização, descrédito e precarização da carreira do professor, em 2022 ingressei no programa de Pós-graduação - Doutorado para dar continuidade às pesquisas. Toda pesquisa possui suas limitações, e entre essas limitações elementos de considerável influência como o tempo para sua realização e a necessidade de recortes bem delimitados que permitam ao pesquisador condições de desenvolver um trabalho minimamente criterioso e observando as características do método optado.

Assim, no doutorado optamos por selecionar um dos elementos que entendemos ser basilar para a valorização da carreira docente. As discussões em torno das mutações que o trabalho vai assumindo ao longo da história, e especialmente considerando as dinâmicas da sociedade capitalista, as relações de trabalho, em especial do trabalho docente, e o próprio trabalho docente em si, considerando as formas de valorização ou precarização da carreira e trabalho, sempre nos foram muito caras. Dessa forma, buscamos com a pesquisa no doutorado contribuir para com as discussões que desejam pensar ações, políticas e toda e qualquer movimento que busque valorizar o trabalho e a carreira do professor.

³ Enfrentamento entre servidores e governo do Paraná ocorrido em 29 de abril de 2015. O episódio de violência contra os servidores ocorreu na Praça Nossa Senhora de Salete, em Curitiba. A cidade protagonizou cenas horríveis de violência física, cavalaria, bombas de gás, balas de borracha e outras formas de ataque do governo contra os servidores.

No entanto, de forma mais específica, desejamos discutir a hora-atividade docente como um elemento que pretende contribuir para a valorização da carreira, pelo menos em nível do discurso dos textos legais e políticos, mas que quando confrontada com a realidade cotidiana do professor configura-se como um elemento de desvalorização, uma vez que não estabelece relação com a carreira. Ao longo do trabalho teremos oportunidade de detalhar melhor nossa tese em relação a hora-atividade e sua relação com a prática docente e/ou com a carreira do magistério.

Falaremos ao longo do trabalho sobre estes elementos, mas de antemão nossa opção foi a de isolar para estudo e análise a hora-atividade. Esta dimensão da valorização do trabalho docente me é cara até pelo fato de estar atuando na escola pública e todos os dias ao realizar a hora-atividade refletir sobre minhas práticas e o quanto daquilo que realizo neste momento me aproxima ou distancia de perceber minha carreira valorizada. Vale lembrar que esta opção não nos tira a preocupação de observar o objeto de estudo considerando a categoria totalidade, sabendo que outros elementos orbitais contribuem para as condições de trabalho e carreira do magistério.

Penso que nesta tentativa de apresentar um memorial, da forma mais breve possível, esteja a preocupação e respeito para com o leitor. Ao passar pelas minhas experiências históricas e forma de compreender a realidade, entre uma linha e outra, o conceito de trabalho e sua importância para mim enquanto trabalhador, estudante e pesquisador possam minimamente se revelar e contribuir para que o leitor se sinta mais confortável em sua leitura, compreendendo meu olhar sobre a realidade observada e minhas escolhas enquanto pesquisador.

1 INTRODUÇÃO

*“O começo de todas as ciências
é o espanto de as coisas serem o que são”.*
Aristóteles

A construção e oferta de uma carreira sólida e atrativa no magistério⁴, assim como a sua valorização, passa pela concepção de uma carreira estruturada e com progressões ao longo dos anos, a oferta de uma Educação nacional pública e de qualidade, profissionais com remuneração equiparada a outras profissões de nível formativo similar, condições adequadas de trabalho, investimentos na formação inicial e continuada, entre outros fatores que, historicamente, fazem parte da pauta de discussões da categoria do magistério brasileiro.

A valorização da carreira do magistério é um tema importante nas discussões que têm por objetivo estabelecer as políticas para a Educação em toda federação brasileira. Observada a autonomia de cada um dos entes que compõe o Estado Brasileiro, e trabalhando em parceria e cooperação, União, Estados e municípios devem convergir suas iniciativas de forma a construir políticas que se articulem sem perder a sua “própria identidade, ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades” (Saviani, 2007, p.51).

Esta articulação política deve promover a figura do professor e as condições de valorização deste profissional, permitindo um cenário que de pleno desenvolvimento do trabalho docente e da Educação nacional. Uma das formas possíveis para promover a valorização da carreira do magistério passa pela legislação, percorrendo um caminho desde as intenções manifestas nos projetos de lei e a sua real efetivação, ou seja, a forma como de fato se materializam no cotidiano docente, sendo capaz de representar mudanças na sociedade.

⁴ Magistério, docência e professor fazem, para esta pesquisa, e por opção de uso deste pesquisador, referência ao trabalho do professor. Dessa maneira, carreira e trabalho do professor é chamado neste estudo de “...” docente ou “...” do professor ou mesmo “...” do magistério. Neste sentido é utilizado ao longo do estudo “carreira docente/do professor/do magistério” ou, “trabalho docente/do professor/do magistério”, “quadro docente/de professores/do magistério”, “trabalhador docente/professor/do magistério”, “corpo docente” ou “professores”, “políticas para a carreira docente/para a carreira do professor/para o magistério”, entre outras utilizações que possam constar no trabalho neste mesmo sentido. Para a maior fluidez do texto, evitando repetições, ora utilizamos docente, ora professor ou magistério, sem que se configure qualquer intenção de trabalhar com significados diferente.

No entanto, este percurso precisa ser pensado para além dos aspectos legais, burocráticos, regimentares e afins, pois precisa passar pela incorporação e empenho dos agentes públicos que possuem a incumbência de zelar e fazer cumprir a legislação promovendo avanços reais na valorização do trabalho e da carreira dos professores.

No caso da hora-atividade, sua efetivação enfrenta ainda outros obstáculos, pois não fosse o próprio movimento do capital e das formas de organização da sociedade de produção avançando sob as conquistas das classes trabalhadoras, a hora-atividade ainda conta com a objeção de muitos municípios e estados para o cumprimento da legislação vigente e a forma com que os gestores escolares organizam a realidade das escolas e seu compromisso em garantir o cumprimento da legislação na realização da hora-atividade. Fazer com que a hora-atividade aconteça de forma que represente de fato a valorização do trabalho e carreira do professor exige superações políticas, econômicas, sociais e ideológicas.

As demandas da sociedade, advindas das próprias relações sociais, das relações econômicas ou dos aspectos da multiplicidade cultural, trazem consigo questões que a Educação é conclamada à participação na formulação de respostas por meio das políticas educacionais, juntamente com as demais Ciências. Em especial, se tratando das discussões acerca da valorização da carreira do professor, estas respostas passam pelas reformulações de leis, políticas públicas para os profissionais do magistério e articulação de propostas que contemplem “três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso” (Brasil, 2009).

Alguns pesquisadores⁵ falam em tripé da (des)valorização docente, composto “a partir da junção e sobreposição dos elementos do tripé: salários, jornadas e contratos” (Oliveira, 2016, p. 63). Consideramos ainda ser possível ampliar os elementos que compõe essa discussão acrescentando como pilares da (des)valorização do magistério a formação inicial do professor e a formação continuada. Tendo assim, como estrutura basilar da (des)valorização da profissão docente: formação inicial – salário – jornada – contrato – formação continuada. Desses elementos resultam formas de promoção de remuneração condigna, adequadas

⁵ Entre estes pesquisadores citamos a professora Amanda Moreira da Silva da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Mariana Esteves de Oliveira da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

condições de trabalho e garantia da carreira pública, assim como condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

O cenário de valorização do professor, considerando a Lei nº 11.738/2008 que regulamenta a remuneração piso e 1/3 (um terço) da carga horária para a realização da hora-atividade, permite que tomemos a hora-atividade como foco deste estudo. Tal contexto, observado e analisado com rigor metodológico, permite reflexões sobre a efetividade da lei, seus impactos no cotidiano do trabalho docente, hiatos que exigirão aporte de leis complementares, além de outros recursos e estratégias que possam contribuir para que as políticas de valorização do magistério sejam capazes de produzir efeitos reais para além do texto legal.

Para a compreensão do leitor, esclarecemos aqui as opções pedagógicas que fizemos sobre a organização do trabalho, de modo que pudéssemos, minimamente, propor um caminho lógico para a leitura e compreensão da pesquisa e de seus resultados.

Iniciamos realizando uma breve apresentação de nosso percurso histórico para facilitar o entendimento acerca dos olhares, posturas e defesas adotadas por meio do memorial. Este elemento do trabalho permite a aproximação do leitor com a realidade e experiências do pesquisador, contribuindo para uma leitura empática dos posicionamentos adotados. Neste mesmo momento seguimos com os elementos de ordem prática para a realização de qualquer pesquisa, ou seja, apresentamos o problema norteador, a tese proposta diante dos questionamentos, as justificativas para a realização do estudo, os objetivos e a importância da pesquisa para o pesquisador, para a comunidade acadêmica e sua importância de forma geral.

Na sequência apresentamos o método, suas categorias e contribuições para observação da realidade em estudo. Este trecho do trabalho contribui no sentido de orientar o leitor sobre as características do Materialismo Histórico-Dialético e como esta opção teórica pode dar suporte e contribuir na forma de observar, analisar, compreender e se posiciona diante da realidade em estudo. É importante essa discussão para que o método não se confunda com a técnica de acesso às informações, que é o elemento apresentado na sequência. A técnica de acesso constitui-se como as formas que o pesquisador define para se chegar às informações, ou seja, objeto de estudo, enquanto o método representa as bases teóricas que sustentam a forma de observar e de posicionar-se diante do objeto de estudo observado.

Avançamos no texto trazendo algumas reflexões sobre o trabalho docente e a valorização do magistério no Brasil fazendo um recorte histórico a partir de 1930, pois desde a década de 30 a profissão de professor experimentou mudanças marcantes, envolvendo o reconhecimento social, a formação inicial para o exercício da profissão e as condições de trabalho. O curso de Pedagogia sofreu com o enfraquecimento de sua reputação, parte como resultado do desmonte, sucateamento e dos ataques à Educação Pública ao longo da história. As demais licenciaturas priorizavam o ensino de conteúdos específicos em detrimento do conhecimento pedagógico, reforçando uma divisão entre a pedagogia e outras áreas do saber científico.

Seguimos discutindo o cenário em que a Lei do Piso é proposta e quais posicionamentos são assumidos pelos blocos em disputa, ou seja, aqueles que apoiam as propostas de valorização docente e os que se opõem apresentando argumentos constantemente pautados nas questões econômicas do país. Ainda neste momento apresentamos elementos acerca da hora atividade, sua importância e como a fragmentação do trabalho docente e a gestão do tempo do professor na escola interfere na qualidade da realização da hora-atividade.

Após, discutimos as características da Lei do Piso, apresentamos os resultados dos questionários aplicados de forma on-line com um grupo de professores que atuam no ensino fundamental 1. Este grupo existe de modo virtual (por meio da Internet), hospedado em uma rede social onde os integrantes acessam, realizam seu cadastro e se associam a grupos de interesse de forma livre. O grupo foi criado para que professores que atuam no ensino fundamental 1 pudessem realizar trocas de experiências, sanar dúvidas, discutir temas afins e socializar materiais e práticas.

Na apresentação dos resultados analisamos se as respostas convergiram ou se distanciaram do que pretende a lei do piso salarial nacional do magistério ao nos apresentar um retrato da materialização da hora-atividade no cotidiano docente. Finalizamos o texto de nosso trabalho com as considerações a partir de todos estes elementos, dados, informações e discussões que foram sendo apresentados e propostos ao longo do estudo. Importa mencionar que a conclusão deste texto se dá para fins de obtenção do grau de doutor e para atender às etapas do programa de pós-graduação, pois as pesquisas acerca do nosso objeto de estudo não se findam aqui.

Ao iniciarmos a etapa que exigia decidir a forma como iríamos

estruturar nossa escrita e apresentação dos nossos estudos, nós entendemos as inúmeras possibilidades que existiam para traçar um caminho teórico que permitisse minimamente dar suporte a análise do objeto de estudo e a compreensão do leitor. Estavam diante de nós caminhos que poderiam percorrer pela historicidade do trabalho do professor, pela constituição da sua carreira, pelas bases que permitem pensar na valorização do magistério, que também significam diversos elementos para além de salário, jornada e formas de contratação, pelas leis, pelos programas para a Educação brasileira, pelas formas de financiamento e aplicação de recursos, pelo empresariamento da Educação e outras formas de precarização que orbitam de alguma forma o trabalho e a carreira docente.

No entanto, toda pesquisa exige do pesquisador decisões acerca das discussões que irão compor o seu texto, ainda que ele tenha feito outras discussões ao longo dos estudos e até pelo fato de que a pesquisa não se dá solta no tempo, pois ela possui uma data para início e, seguindo um planejamento, um momento para se encerrar. Assim, algumas das abordagens feitas no desenvolvimento do texto acontecem em detrimento de outras que também poderiam compor a escrita do trabalho. O que desejamos dizer ao leitor com estas explicações é que ele poderia encontrar um assunto ou outro dentre os tantos possíveis, mas que nossas escolhas acerca dos assuntos tratados foram feitas dentro dos recursos disponíveis para a realização da pesquisa, e priorizando aquilo que nos pareceu ser o mais indicado para o momento e que mais contribuiria para que fosse possível traduzir o posicionamento do pesquisador.

1.1 SOBRE A PESQUISA

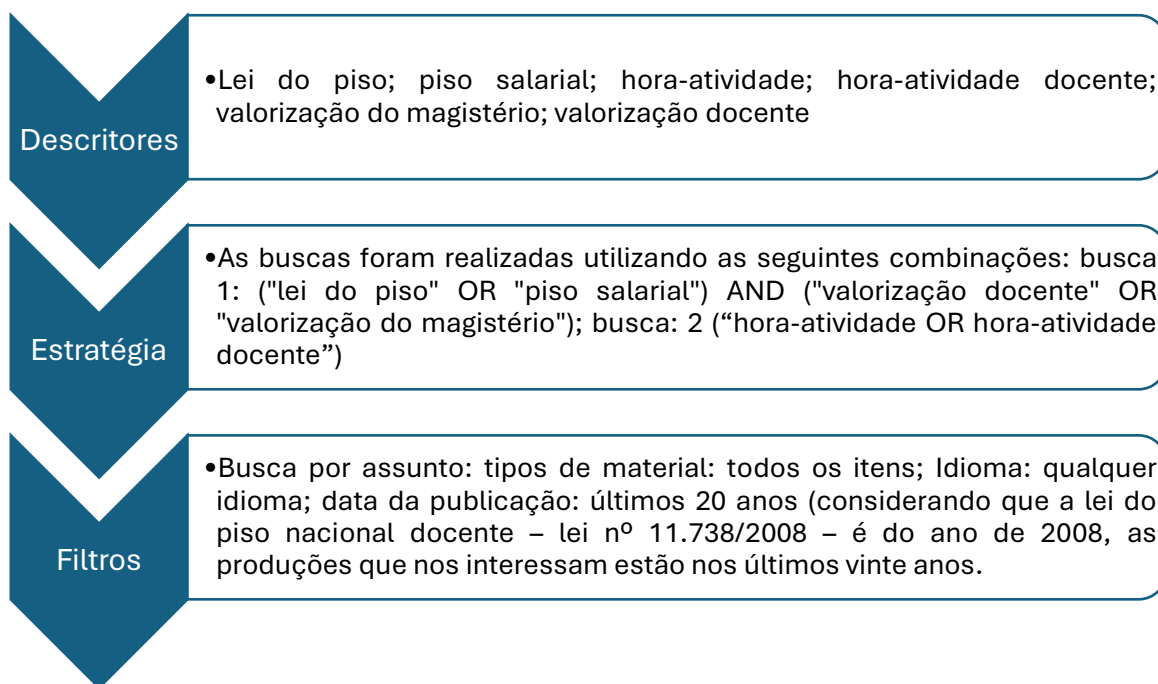
Para a realização da pesquisa isolamos como objeto de estudo, para fins metodológicos, o item “hora-atividade” da Lei Federal nº 11.738/2008, desejando compreender como este elemento se materializa enquanto um dos pilares de valorização docente e de que forma contribui, ou não, dentro da precarização do trabalho e das relações de produção da sociedade capitalista, para a valorização do trabalho e da carreira docente. A legislação citada não chega a tratar das formas de organização da hora-atividade dentro do trabalho docente, ficando assim para as secretarias de Educação, e por vezes aos gestores escolares, a definição da forma como a hora-atividade irá acontecer no tempo de trabalho do professor.

Essa falta de definição pode representar impactos para o desenvolvimento do trabalho docente e para as possíveis contribuições da hora-atividade para a valorização da carreira do magistério. Assim, compreender o que representam o texto de lei, as formas de trabalho dentro da sociedade capitalista, a autonomia das secretarias e gestores na realidade vivenciada dentro das escolas e no trabalho do professor exige um aprofundamento dos estudos e análises.

Em relação ao que já vem sendo pesquisado sobre o assunto, para colaborar com as definições que precisamos optar acerca dos percursos que percorreríamos em nossa pesquisa, levantamos previamente os trabalhos que poderiam convergir ou contribuir com o que havíamos pensado previamente. Ao pesquisar por trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), atividade que desenvolvemos ao longo do primeiro semestre de 2023 durante a disciplina 2EDU545 Estudos avançados II: pesquisa em Educação. Neste momento do nosso estudo localizamos 13 dissertações e 1 tese abordando a hora-atividade como um dos elementos dentro da pesquisa. Apresentamos abaixo os documentos mapeados.

Para que o leitor compreenda nossas opções com relação ao levantamento das produções que selecionamos, apresentamos os critérios utilizados para trabalhar com as bases de produções e os resultados obtidos:

Figura 1: movimento de buscas da revisão bibliográfica



Quadro 1: Levantamentos de trabalhos afins na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autor	IES/Programa	Ano da Public.
Curso hora-atividade em ação: teoria e prática pedagógica - formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO	Vieira, Luciana Ribeiro Alves	Universidade Estadual de Goiás UEG Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)	2021
Do direito a hora-atividade à necessidade da(o) professora(r) hora-atividade na Educação Infantil	Dourado, Amanda Vitor	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá	2021
A hora-atividade de professores/as de línguas em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do laboratório de mudança	Oliveira, Nilceia Bueno de	Universidade Estadual de Londrina – UEL Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL	2020
A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil	Anésia Maria Martins Furtado	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	2020
Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade	Rautenberg, Jessica	Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação	2018
A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)	Mercês, Soeli Fagundes de Almeida	Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2018
O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré	Scholochuski, Virginia do Carmo Pabst	Universidade Tuiuti do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação	2018
A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação	Muhlstedt, Alexandro	Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	2016
Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR	Fracaro, Marcos Antonio	Centro Universitário Internacional/UNINTER Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias	2016
Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul	Stockmann, Daniel	Universidade Federal da Grande Dourados Programa de Pós-Graduação em Sociologia	2015
Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade	Derney, Aparecido	Universidade Federal de Mato Grosso Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis	2014
A política da hora-atividade na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto	Artigas, Nádia	Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
Um estudo sobre a gestão da hora-atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC	Figueiredo, Bruna Ferreira	Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2013
Apropriação pedagógica da HA como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba - PR	Czekalski, Rejane Aparecida	Universidade Estadual de Londrina – UEL Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEDU	2008

Fonte: organizado pelo autor com base na BDTD (2021)

O momento da leitura dos resumos foi importante por nos dar uma visão mais ampla, para além dos títulos, sobre os trabalhos que de fato poderiam contribuir com nossa pesquisa, seja pela metodologia utilizada, pelas pesquisas que traziam, pelos recortes históricos e temporais e pelos autores e teorias. Aqui foi possível eleger dois trabalhos que julgamos pertinentes mencionar em momentos do nosso trabalho. Nos parágrafos seguintes apresento de forma breve as discussões de Artigas (2013) e Czekalski (2008), expondo elementos das suas pesquisas e como entendemos avançar com nossa pesquisa o que já estava sendo discutido.

A opção pelos trabalhos se deve aos dois trabalhos, embora com focos e metodologias distintos, convergirem significativamente na análise da hora-atividade no Paraná e pela proximidade com nosso objetivo de estudo. Ambos reconhecem como uma conquista com potencial para a melhoria do trabalho docente e da formação continuada, mas também apontam para os diversos desafios que impedem sua plena efetivação no cotidiano das escolas públicas. Ambos ressaltam a necessidade de um olhar atento para as políticas educacionais e para as condições concretas de trabalho dos professores para que a hora-atividade possa, de fato, contribuir para uma educação de melhor qualidade e avanços na valorização da carreira e trabalho do professor.

Ainda acerca das discussões apresentadas pelos autores, Artigas (2013), por exemplo, aborda a política de hora-atividade na rede estadual de ensino do Paraná, analisando sua compreensão e aplicação por professores e pedagogos. O estudo resgata o percurso histórico dessa política, destacando as relações entre o poder público e o sindicato da categoria. Artigas (2013) utiliza dados de pesquisas acadêmicas, entrevistas e documentos oficiais, que permitem examinar os impactos dessa política no cotidiano pedagógico. O trabalho destaca as lutas empreendidas pelos docentes para garantir a hora-atividade, situando o tema em um contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras. A autora permite reflexões sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de avanços relacionados à hora-atividade no futuro.

Um dos pontos centrais dessa convergência é a definição e o propósito da hora-atividade. Czekalski (2008) a entende como um período destinado a estudos, planejamento e preparação de aulas, conforme regulamentado pela Lei Estadual nº 13.807/2002 no Paraná. Artigas (2013), por sua vez, também se baseia nessa legislação para definir a hora-atividade como um tempo reservado para funções

docentes como estudos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas e avaliação dos alunos, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício. Ambos concordam que se trata de um tempo legalmente instituído para atividades que extrapolam a sala de aula, sendo essenciais ao trabalho docente.

A hora-atividade é analisada ainda como um potencial espaço para a formação continuada dos docentes. Czekalski (2008) investiga as possibilidades e limitações desse período como um momento de desenvolvimento profissional, constatando que os professores reconhecem sua importância e buscam realizar estudos nesse tempo. Artigas (2013) complementa essa análise ao examinar pesquisas que tratam da hora-atividade ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em outros estados, como um espaço institucionalizado para a formação docente, enfatizando sua relevância para a qualificação do ensino.

Apesar do potencial da hora-atividade, ambos os trabalhos destacam as dificuldades e limitações em sua implementação. Czekalski (2008) observa que esse período é frequentemente utilizado para tarefas burocráticas e individuais, reduzindo as oportunidades para o trabalho coletivo e a formação continuada. Artigas (2013) aponta obstáculos similares, como a falta de compreensão sobre o significado da hora-atividade, a resistência de alguns professores e o acúmulo de trabalho docente, fatores que comprometem sua plena efetivação.

No aspecto originalidade, por exemplo, o estudo de Artigas (2013, p. 43), pretende “compreender o movimento histórico e político da implementação da [...] hora-atividade a partir da abordagem da política educacional”, nós, no entanto, avançamos para o pós implementação da legislação, ou seja, a efetivação da hora-atividade e suas possíveis contribuições para a valorização da carreira do magistério. Neste sentido, pretendeu-se observar a hora-atividade e sua relação com a valorização da carreira do professor.

Czekalski (2008) contribui com as discussões ao abordar a hora-atividade como um momento potencial para a formação continuada. A pesquisa é desenvolvida em duas instituições de ensino, avaliando as possibilidades e desafios considerando o contexto histórico e as diretrizes das políticas educacionais brasileiras. A autora discute questões como a carga de trabalho docente, a fragmentação das atividades pedagógicas e a conexão entre teoria e prática na formação dos professores. Para a autora, a pesquisa aponta para a necessidade de ampliação do tempo da hora-atividade e de uma organização mais eficiente para atender às

demandas de formação continuada, enfatizando a importância da atuação coletiva dos professores na busca por avanços na qualidade da educação.

Novamente, em termos de avanço ao que já foi pesquisado, ambos estudos observam a hora-atividade em uma relação com a carreira docente, nós no entanto, entendemos que a hora-atividade se relaciona com o que poderíamos chamar de parte “operacional essencial” da ação docente, que é entrar em sala de aula e lecionar os conteúdos, considerando todas as demandas que desta ação advém, como corrigir tarefas e cadernos, preparar aulas, preparar instrumentos avaliativos e realizar a correção dos mesmos, atender solicitações de secretarias de Educação, gestão e equipe escolar, pais e comunidade.

Assim, avançamos para uma compreensão que desvincula a hora-atividade da valorização da carreira e, neste sentido, não pode ser utilizada como um elemento que permite ao docente pensar em avanços em relação à sua carreira. Utilizar a hora-atividade como um algo que valoriza a carreira, é justamente desvalorizar a carreira, pois cria uma ideia de que o professor possui um tempo da sua jornada dedicado à sua valorização como professor, ao seu estudo (cursos de seu interesse que de fato contribuem para que seja um profissional melhor qualificado).

Ainda neste contexto, e em uma análise mais pormenorizada, trazemos para a discussão o conceito de dissolução da hora-atividade ao pensar nas formas que o trabalho do professor assume (fragmentação), seja agregando turmas, disciplinas, níveis diferentes de escolarização dos alunos e quantidade de alunos (com o aumento dessa forma do volume de atividades) com a mesma quantidade de hora-atividade. A fragmentação do trabalho docente emerge como um dos fatores que impactam diretamente a efetividade da hora-atividade, fragilizando suas possibilidades de representar uma valorização real da carreira docente.

Essa fragmentação manifesta-se de diversas maneiras, como a sobrecarga de tarefas administrativas, a necessidade de atender múltiplas demandas institucionais e a dificuldade de se estabelecer um foco claro para o uso desse tempo. Esses fatores comprometem o propósito inicial da hora-atividade, que deveria ser um espaço de planejamento, formação continuada e reflexão sobre a prática pedagógica.

Tendo nossa pesquisa avançado a partir da busca apresentada acima, passado um ano, olhamos novamente para as produções considerando a possibilidade de terem sido publicados novos trabalhos. Utilizando os mesmos

descritores utilizados nas primeiras buscas (lei do piso; piso salarial; hora-atividade; hora-atividade docente; valorização do magistério e valorização docente) não localizamos teses e dissertações que atendessem nossos objetivos. Existem trabalhos que possuem a hora-atividade como “pano de fundo”, tais como a pesquisa “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” de Rejane Aparecida Czekalski de 2008, no entanto depositam suas análises, como mencionamos acima, em relações como a possibilidade de formação continuada e a necessidade de ampliação da hora-atividade, porém estabelece essas análises por conceber a hora-atividade estabelecendo relação como a carreira do professor, e não a partir de nossa concepção que relaciona a hora-atividade com o aspecto operacional essencial.

Esta pesquisa, ao abordar a lei que institui o 1/3 da hora-atividade e sua materialização, Lei Federal nº 11.738/2008, desejou ampliar, a partir do recorte hora-atividade, as discussões sobre o tema para além dos estudos já publicados, tais como os de Rocha (2020) que analisa as sentenças acerca da lei do piso salarial e a discussão sobre a efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial, Pereira e Oliveira (2016) abordando o hiato entre o legal e o real na valorização do magistério, Palma Filho (2013) que discute a organização legal da Educação básica na legislação brasileira, Rafanhim (2012) ao estudar decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério, ou seja, pesquisadores que se apoiam em alguma medida nos teóricos que apresento no parágrafo seguinte e que contribuem para problematizar e pensar o tema deste estudo.

Para além dos pesquisadores que citamos anteriormente, contribuíram com nossa pesquisa teóricos que, de longa data, discutem a Educação, o trabalho docente, o mundo do trabalho e suas mutações a partir de um olhar que comunga com os postulados do Materialismo Histórico-dialético. Entre estes autores estão Marx e Engels (2010), Marx e Engels (2007), Evangelista (2012), Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), Gentili (1996), Saviani (2014), Libâneo (2006; 2016), Frigotto; Ciavatta (2003), Alves (2007), Kuenzer (2011), Antunes (2009), Oliveira (2004), Haddad e Silva (2012), entre outros.

A importância desta pesquisa fundamentou-se na busca por contribuir para o aprofundamento das análises críticas acerca da atividade docente, tomando como referência a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido,

procurou-se compreender as transformações que atravessaram a profissão docente, articulando-as às mudanças estruturais no mundo do trabalho sob a lógica do modo de produção capitalista. Ainda sobre a justificativa do estudo, ampliou-se a reflexão sobre a hora-atividade, entendida como um componente ambivalente, pois ao mesmo tempo em que reforçou processos de intensificação e controle sobre o trabalho docente, também se configurou como um espaço potencial de resistência dos trabalhadores do magistério.

A partir das exposições feitas desde o início, assim como as mudanças na sociedade e o papel que a Educação exerce ao ser incluída nas reflexões que pleiteiam soluções para as demandas da humanidade, foi justificável a realização desta pesquisa. São necessárias discussões acerca do cenário da Educação brasileira, das propostas para a Educação e das políticas educacionais vigente, a Escola enquanto espaço de trabalho do professor, o próprio trabalho docente e seus resultados no cotidiano da comunidade escolar e sociedade. Estas discussões contribuem para a produção de conhecimentos, elucidando dúvidas e possibilitando avanços nas políticas de valorização do professor e da Educação pública, universal e de qualidade.

Diante das mutações pelas quais passa o trabalho (Antunes e Alves, 2004), inserido nas mudanças da própria sociedade, justificou-se realizar um estudo com o objetivo de compreender as legislações educacionais para a valorização da carreira do magistério. Para a comunidade acadêmica e sociedade, a possibilidade de analisar as políticas para a valorização do professor e sua carreira, corroboram com discussões sobre a docência, trabalho, condições de trabalho, valorização dos professores e fortalecimento da Educação pública, universal e de qualidade, entre outras. É preciso que tenhamos dados acerca da realidade do trabalho do professor para compreender os rumos que a profissão tem tomado e de que forma tornar a carreira do magistério como algo atrativo.

Ainda compõe as justificativas o fato de que ao propor avanços no entendimento sobre as leis que impactam diretamente no trabalho docente, em especial a lei do piso que trata do salário e aborda a hora-atividade, os resultados contribuem para com os gestores e professores em reflexões sobre as melhores formas de realização da hora-atividade, além da percepção do seu significado e conseqüentemente contribuindo para pensar em estratégias e ações que proporcionem qualidade para este momento do cotidiano escolar e que este momento

contribua para a valorização do professor.

Ao pensarmos no problema que norteia nosso estudo, partimos da compreensão do magistério como uma profissão que por um certo tempo representou valor, status social e prestígio. No entanto, a partir do final dos anos 1960, a profissão teve que conviver com o imaginário social que o atrelava à pobreza e desprestígio (Ferreira, 2002; Therrien, 1998; Pessanha, 1992; Silva, 1992). Não passivos, os professores, de forma homeopática, se organizaram ao longo dos anos na luta por melhorias na carreira e a valorização profissional.

Em diversos momentos essas conquistas, ou retrocessos, passaram por projetos de lei e em alguns casos pela judicialização de questões que envolviam elementos de valorização do magistério, assim como na mobilização de alguns estados (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará) para questionar judicialmente a legalidade da lei do piso nacional docente⁶. A título de contribuição desse processo histórico podemos citar uma relação de leis e projetos de lei que se relacionam à carreira docente ou à carreira do professor, a saber:

Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida em 1996, é um marco regulatório para a educação brasileira, abordando diversos aspectos da carreira docente, incluindo formação, condições de trabalho e valorização. A LDB também estabelece que a jornada de trabalho dos professores deve incluir um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, conhecido como hora-atividade (artigo 67, inciso V).

Temos a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, o documento institui as diretrizes para a formação em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em 2004 a Lei Complementar nº 154/2004, estabelecendo que os professores com jornada de dedicação exclusiva devem atuar 40 horas semanais na escola, sendo no mínimo 24 horas em atividades de ensino e o restante em atividades de pesquisa e extensão. A lei também menciona a avaliação de desempenho e elevação de nível para os professores. E em 2006 a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006 ao tratar do trabalho docente como executor de tarefas, o que pode gerar imprecisões conceituais para a atividade profissional do pedagogo.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao instituir as Diretrizes Curriculares

⁶ Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167

Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, apresenta elementos textuais que permitem sustentar uma interpretação crítica segundo a qual o professor é concebido, prioritariamente, sob uma ótica técnico-operacional, como executor de tarefas previamente definidas. Tal compreensão decorre não apenas da organização curricular proposta, mas também da forma como o documento define as atividades docentes, as competências esperadas do egresso e o papel do pedagogo no interior dos sistemas educacionais e de outras instâncias institucionais.

Desde a definição das atividades docentes, observa-se uma ênfase marcadamente instrumental. A resolução explicita que o exercício profissional do pedagogo envolve o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor educacional. A recorrência de verbos de ação associados à operacionalização do trabalho pedagógico indica uma formação orientada para o “fazer”, para a aplicação de conhecimentos e para a execução de processos previamente estabelecidos. Tal perspectiva é reforçada pela estrutura do curso, que articula observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos, consolidando uma concepção de docência centrada na funcionalidade e na eficácia da ação pedagógica.

Esse caráter técnico-operacional é aprofundado pela centralidade conferida às competências e atribuições prescritas ao egresso. O Artigo 5º da resolução enumera, de forma detalhada, um conjunto extenso de aptidões que o pedagogo deve demonstrar, configurando um verdadeiro checklist de habilidades e comportamentos profissionais. Ao orientar a formação a partir de um “repertório de informações e habilidades”, o documento tende a reduzir a complexidade da formação intelectual docente a um conjunto de ferramentas técnicas destinadas ao desempenho eficiente de funções previamente delimitadas, em detrimento de uma formação crítica mais ampla e reflexiva.

Além disso, a resolução revela um alinhamento significativo a uma lógica gerencial e organizacional, característica das políticas educacionais contemporâneas. O papel do pedagogo é ampliado para além da sala de aula, incluindo a atuação na gestão de processos educativos, na organização e no funcionamento de sistemas educacionais e em contextos institucionais não escolares, como empresas e serviços de apoio educacional. Ao conceber a escola como uma “organização complexa” e ao estender a formação docente para o campo da gestão e dos serviços, o documento aproxima a docência de demandas próprias do mercado e

de modelos administrativos, reforçando a ideia do professor como profissional multifuncional, adaptável e operacional.

Outro aspecto relevante diz respeito à subordinação do trabalho docente a diretrizes externas e à consequente limitação da autonomia profissional. A resolução estabelece como aptidão do egresso a tarefa de estudar, aplicar criticamente, implantar, executar e avaliar diretrizes curriculares e outras determinações legais. Embora a noção de criticidade esteja presente no texto, a centralidade atribuída à implantação e à execução de normas provenientes de instâncias superiores posiciona o professor como agente final de uma cadeia decisória, responsável por operacionalizar políticas educacionais previamente definidas.

Ainda que o documento mencione a importância da reflexão crítica e da pesquisa, a organização curricular evidencia a primazia da prática e da execução sobre a formação intelectual autônoma. As práticas de docência e de gestão educacional são concebidas como espaços privilegiados de formação, voltados à identificação de problemas e à proposição de soluções eficazes. Nesse sentido, a docência é definida como uma ação educativa metódica, orientada para a resolução de situações concretas, o que pode ser interpretado como uma valorização da eficiência operacional em detrimento do aprofundamento teórico, crítico e emancipatório.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao detalhar exaustivamente o “saber fazer” por meio de verbos como planejar, executar, gerir e aplicar, e ao vincular a docência à implantação de diretrizes e à gestão de organizações educacionais e não educacionais, fornece o suporte normativo para a crítica de que o documento favorece a formação de um professor técnico-executor. Trata-se de um profissional concebido como funcional e adaptável às demandas do sistema educacional e do mercado de serviços, o que contribui para o enfraquecimento da dimensão intelectual, crítica e autônoma da formação docente.

Em 2008 a lei que dá suporte para nossa pesquisa, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), também conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ela também estabelece que, no mínimo, 1/3 da carga horária do professor deve ser destinado a atividades extraclasse, como planejamento, estudos e avaliação. Esta lei também afeta a composição da jornada

de trabalho e a valorização do magistério.

Ainda na esfera dos documentos temos a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, propõe uma nova organização para o ensino médio, podendo trazer impactos para o trabalho docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019 e 2020 tratando da formação inicial e continuada de professores. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 discutindo e propondo metas e estratégias para a educação, incluindo a valorização docente através da formação, carreira e condições de trabalho.

Estas são iniciativas e políticas que influenciam a carreira docente, mas não são as únicas, pois temos nos municípios e estados planos de carreira, programas de formação continuada e outras ações que pretendem a valorização profissional. É importante considerar que além da hora-atividade, situada na jornada do professor, as condições de trabalho, salários e a gestão participativa são elementos cruciais na valorização da carreira docente. A hora-atividade é um direito conquistado pelos professores que impacta diretamente suas condições de trabalho, devendo permitir aos professores se dedicar a atividades de planejamento e formação continuada.

Assim, o problema de nossa pesquisa foi definido através da indagação como ocorre a hora-atividade docente? Esse tempo de trabalho do professor pode ou não contribuir para a valorização do magistério e da carreira docente? Se não contribui, quais obstáculos impedem que a hora-atividade se some aos esforços na luta da classe trabalhadora docente pela valorização do trabalho e da carreira do professor?

Considerando as reflexões que estamos trazendo até o momento, destacando os desafios para a valorização docente por meio dos dispositivos legais e das políticas para a valorização da carreira do magistério, foi estabelecido o objetivo geral e específicos para esta pesquisa. O objetivo geral é compreender a hora-atividade no dia a dia dos professores e sua capacidade de contribuir para a valorização da carreira do magistério.

Como forma de atender nosso objetivo geral, definimos alguns objetivos específicos, entendendo que a análise de partes do problema que se interrelacionam contribuiria para a melhor observação do todo. Dessa forma, elegemos como objetivos específicos (i) estabelecer elementos do método que permitam observar e analisar a hora-atividade docente; (ii) compreender o trabalho

docente e a sua precarização no contexto capitalista; (iii) identificar, a partir da hora-atividade docente, condições que impactam nos avanços da valorização do trabalho e carreira do professor; (iv) compreender o elemento hora-atividade na lei do piso nacional docente e (v) analisar a realização da hora-atividade dos professores como possibilidade, ou não, deste momento valorizar o trabalho e carreira dos professores e do magistério.

1.2 SOBRE A TESE PROPOSTA

Aqui propomos e defendemos a tese de que a Lei do Piso, em que pese seja o resultado de uma conquista dos professores após lutas e resistência permanente ao longo da história, nas configurações que assume no momento da sua efetivação, não consegue contribuir para a valorização da carreira do professor, uma vez que dentro das relações de produção capitalista este elemento não passa ileso aos “tentáculos” do capital. Embora a hora-atividade represente uma conquista da classe trabalhadora docente, no momento da organização e materialização deste direito, na gestão cotidiana do trabalho do professor nas escolas, ela não consegue contribuir para a valorização do trabalho e carreira docente. A hora-atividade, neste sentido, é um tempo do trabalho docente que se relaciona com as atividades operacionais essenciais, e ainda assim, diante do volume de trabalho do professor, a hora-atividade não consegue abarcar todas as demandas de trabalho do professor. Isso não quer dizer que a hora-atividade não seja importante, pois a atividade do professor em seu fim é o ato operacional de entrar em sala de aula e lecionar, porém essa configuração que a hora-atividade assume não estabelece uma relação que pretenda fortalecer a valorização do trabalhador docente, do trabalho docente e o da profissão enquanto carreira.

A hora-atividade estabelece uma relação com a sala de aula, ou seja, imprescindível para que efetivamente a aula aconteça. Nós não desconsideramos o fato de que a práxis docente seja um ato político de relações sociais, refletivo e consciente que o professor realiza e onde se manifestam posicionamentos, saberes, opções teóricas e ideológicas, pensamento crítico sobre sua própria prática e desejo de, por meio da aula, promover transformações na sociedade. Assim, a aula está longe de, no sentido de chamamos de um momento operacional essencial, defendermos que se trate de um ato mecânico ou de repetição sem a presença de um

movimento dinâmico entre teoria e prática.

Diante do trabalho que o professor desenvolve no período da hora-atividade, percebe-se o aumento das demandas a serem atendidas neste período, o que representa um meio do capitalismo ampliar as formas de extrair lucros a partir deste tempo de trabalho em que o empregador (Estado, no caso da escola pública) se vê obrigado a garantir, por força de lei, para que o professor esteja fora da sala de aula. É um período dentro da jornada que não exerce um papel eficaz no processo de valorização do docente e da carreira do magistério, pois não se relaciona diretamente com os desafios enfrentados pelos professores na construção de uma carreira sólida, estável, atrativa e com perspectivas dentro da profissão. Não bastasse este afastamento, o tempo de hora-atividade também não abarca todo o trabalho que é exigido do professor.

A hora-atividade está relacionada com as práticas da sala de aula, distanciando-se de dimensões diretamente ligadas ao professor enquanto indivíduo de interesses particulares e fortalecimento de sua carreira pessoal. Dimensões como a qualificação profissional individual por meio de cursos de especialização, mestrado ou doutorado de seu interesse, ou a possibilidade de momentos de reflexão sobre sua prática, além da construção de relações entre pares e o fortalecimento da classe. Embora a hora-atividade seja uma conquista que passou a permitir que atividades anteriormente realizadas pelos professores fora do expediente de trabalho passassem a serem realizadas dentro da carga horária da jornada na escola, ela, primeiro, não chega a suprir as demandas de trabalho que têm aumentado ao longo dos anos e, em segundo lugar, não permite que esse tempo da jornada do professor represente a realização de atividades ou momentos que o valorizem, tanto na dimensão dos seus interesses de formação e fortalecimento da carreira individual como na dimensão coletiva, fortalecendo os interesses do grupo, da classe trabalhadora docente.

Sob a égide de que os professores agora têm garantido por lei 1/3 da sua jornada fora da sala de aula, o capitalismo encontra formas de fazer com que este tempo passe a servir aos interesses do capital e não do professor e da classe trabalhadora docente. Inúmeras são as estratégias utilizadas para esse processo, tais como se apropriar da formação continuada para, justamente sob o nome de formação continuada, inserir na hora-atividade dos professores cursos de empreendedorismo ou controle financeiro em associação com atores do capital (bancos e demais institutos, fundações ou grupos do mercado econômico). Esta é uma forma de

controlar este período da jornada em que o empregador (no caso do serviço público o Estado como empregador) se vê obrigado por força de lei a retirar o trabalhador da “produção”, sem deixar de alguma forma a gerar valor. Alguns exemplos do que estamos falando:

Figura 2: Parceria Sebrae e governo do Paraná

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

PIÁ Paraná Impulsionando Atividades

Do que você precisa hoje?

INSTITUCIONAL

Educação e Sebrae-PR assinam acordo para impulsionar empreendedorismo nas escolas

14/02/2025 - 15:11

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae/PR) assinaram, nesta sexta-feira (15), um protocolo de intenções para impulsionar a educação empreendedora na rede estadual de ensino. A assinatura do termo foi realizada durante o evento Paraná Mais Cidades, em Foz de Iguaçu.

A parceria tem como objetivo estimular o desenvolvimento da cultura empreendedora entre os estudantes, incentivando a formação de jovens proativos e inovadores por meio da familiarização com o mundo dos negócios. A proposta é promover atividades e projetos voltados à educação para o empreendedorismo, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho e incentivando soluções criativas para a sociedade.

*A iniciativa evidencia o compromisso do Governo do Estado com a formação integral dos nossos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas para que se tornem protagonistas do seu futuro e agentes transformadores da economia local”, destacou o secretário de Estado da Educação, Romi Miranda.

IMPACTO - Com previsão de alcançar direta e indiretamente mais de 200 mil estudantes, a ação será implementada por meio de atividades no contraturno escolar.

Fonte: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-e-Sebrae-PR-assinam-acordo-para-impulsionar-empreendedorismo-nas-escolas>

Figura 3: Parceria Banco Santander Banespa e governo

Governo do Estado e Santander Banespa reforçam parceria para capacitar professores da rede estadual

Assinatura do protocolo de intenções entre poder público e instituição financeira será nesta quarta-feira, dia 6, às 10h30, no Palácio dos Bandeirantes, na Capital. O espanhol é a segunda língua [...]

f t w

O QUE VOCÊ PROCURA?

SERVIÇOS

Pais e Filhos

Professores e Servidores

Sociedade

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

08/07/2025 BEEEM: Educação SP alcança

Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-do-estado-e-santander-banespa-reforcam-parceria-para-capacitar-professores-da-rede-estadual/>

Figura 4: Formação programa Aprender Valor (educação financeira)

EV.G Uma iniciativa ENAP

Aprendizágil Cursos Programas Holofote Institucional Ajuda Parceiros PT

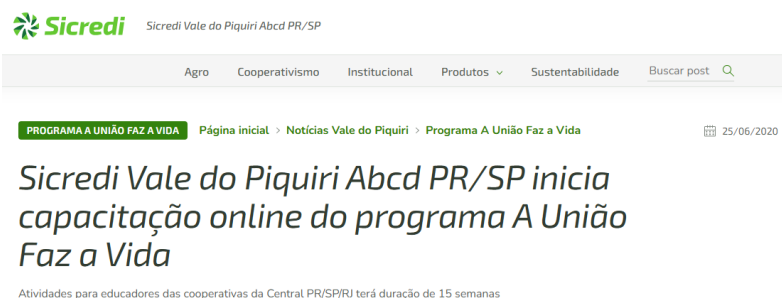
Formação de Professores do Programa Aprender Valor

Curso Aberto

Essa formação prepara professores para a execução, em sala de aula, de projetos escolares com Educação Financeira Integrada, no âmbito do programa Aprender Valor, do Banco Central do Brasil.

Fonte: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/1072>

Figura 5: Formação programa Sicredi União faz a Vida (educação financeira)



Fonte: <https://www.sicredi.com.br/coop/vale-piquiri/noticias/programa-a-uniao-faz-a-vida/sicredi-vale-do-piquiri-abcd-prsp-inicia-capacitacao-online-do-programa-a-uniao-faz-a-vida/>

Figura 6: Formação programa Sicredi União faz a Vida (educação financeira)



Fonte: https://www.sicoob.com.br/web/sicoob/noticias/-/asset_publisher/xAiolawpOI5S/content/id/232387235

Este tipo de formação assume o nome de formação continuada e vai sendo inserida dentro do tempo destinado a hora-atividade, isso isenta parte dos investimentos e esforços das secretarias de educação e abre espaço para os interesses de entidades externas, que não estão necessariamente alinhados às necessidades formativas que os professores por vezes precisam para melhor desenvolver seus conteúdos do currículo. Com isso estamos tentando demonstrar como conquistas advindas de lutas históricas da classe trabalhadora docente vai sendo cooptada pelos interesses do capital. Quando apresentamos nas reflexões acerca de nossa tese a ideia de que atualmente a hora-atividade não tem representado formas de valorização do trabalho e carreira, estamos falando que apoiando-se na justificativa do direito à hora-atividade, inúmeras tarefas têm sido agregadas ao trabalho do professor, afinal agora eles possuem a hora-atividade e, sendo assim, não podem reclamar, pois possuem um tempo justamente para, entre outras demandas, fazerem a formação continuada.

Na tentativa de sermos didáticos na defesa de nossa tese, utilizamos alguns exemplos que, em que pese sejam de outras áreas, podem contribuir

analogicamente para que o leitor compreenda o que a hora-atividade representa sob nossa perspectiva de análise e interpretação. Tentando explicar como a hora-atividade não possui relação com a carreira docente, mas com a ação de entrar em sala de aula e lecionar, com suas demandas anteriores e pós aula, é impossível dissociar da prática docente a correção de cadernos, avaliações, do preparo da aula, pois tudo isso já faz parte da própria aula. Como dissemos acima, dar aula não é um ato mecânico e irreflexivo, no entanto é próprio da profissão, é o que se exige da profissão docente – seu fim –, porém dar aula não é o, dentro desta discussão com base na tentativa de valorização do trabalho e carreira do magistério por meio da Lei do Piso Nacional Docente, elemento que contribui na construção e solidificação da carreira docente.

Se observarmos um advogado, é inerente ao advogado, ou ao exercício da sua profissão, escrever petições iniciais, assim como ler processos, decisões e sentenças. Assim, estas atividades no exercício da sua profissão não são elementos que valorizam a sua carreira ou os torna especialista em algo, mas constitui o próprio exercício da sua profissão. Um açougueiro, por exemplo, precisa realizar os cortes de carne, essa é a sua profissão. Para que exerça sua profissão e realize os cortes, ele precisará em algum momento preparar as facas, dar manutenção nas facas e demais equipamentos, sem os quais o exercício da sua profissão não acontece. Não dá para tratar as atividades que circundam o fazer o corte de forma dissociada do fazer o corte. Reitero que isso, a partir da construção da tese que nos propomos, é operacional essencial.

Neste sentido, o que se realiza dentro do tempo de hora-atividade precisa contribuir para que o professor seja um profissional com amplo conhecimento dos seus componentes curriculares (formação continuada, especializações nos diversos níveis, tempo de leitura e estudo, ampliação do repertório cultural, grupos de estudo e discussão entre os pares, etc), assim como o desenvolvimento de atividades que possam contribuir para o fortalecimento do grupo enquanto classe de trabalhadores e da construção de uma carreira atrativa e sólida em médio e longo prazo.

Outro exemplo, para que uma pessoa abra um comércio de lanches noturno, ela certamente passará o tempo do seu dia picando tomate, calabresa, bacon, cozinhando e desfiando frango... não existe o comércio do lanche se não existir este tempo de preparo. No mesmo sentido, um trabalhador operário em uma empresa

de produção, para que opere as máquinas em algum momento ele precisa dar manutenção, realizar checagens de produção, de parâmetros, preencher documentos referentes à sua produção. Poderíamos dar inúmeros exemplos de como as atividades exigem em alguma medida um momento de preparação, ou por vezes exigem alguma atividade no pós atividade central.

Do mesmo modo dos exemplos que estamos apresentando acima, embora pareçam desconectados da discussão, a hora-atividade existe por fazer parte da ação de dar aula, e dar aula não existe sem a hora-atividade, de forma que a carreira do professor não está se relacionando com a hora-atividade, pelo menos não nos modos que ela acontece e que veremos nos resultados da pesquisa. É falacioso utilizar a hora-atividade como elemento de valorização do docente e de sua carreira, uma vez que a hora-atividade não contribui com a construção de uma carreira sólida e valorizada.

Em razão do que apresentamos, nossa tese defende que, devido à ligação da hora-atividade com as atividades operacionais essenciais do ensino, em detrimento de um foco na promoção das condições de trabalho e carreira do professor, surge um distanciamento entre as metas delineadas nas políticas educacionais e as propostas existentes nos textos de lei, que almejam valorizar a carreira docente, e a realidade prática enfrentada pelos professores em seu cotidiano. Dessa maneira, a Lei do Piso Nacional do Magistério, no que concerne ao elemento hora-atividade, não é capaz de descrever de forma detalhada o que é a hora-atividade e, no mesmo sentido, evidenciar como a lei contribui de forma efetiva para com a valorização da carreira e do trabalho do professor. Cita a lei nº11738/2008 que [...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Brasil, 2008).

Ou seja, aqui de fato se institui o direito à hora-atividade, fruto de muitas lutas da classe dos professores ao longo dos anos. No entanto, deve-se observar que o texto de lei é extremamente vago, pois não especifica o que será feito durante a hora-atividade, quais suas características, qual a forma de gestão deste tempo, como ele deve ser efetivado no cotidiano do trabalho docente para que represente valorização do professor.

2 O MÉTODO

*“[...] nossa concepção da história é, antes de tudo, um guia para o estudo [...]. É necessário estudar novamente toda a história – e estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais – antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas [...] etc. que lhes correspondem.
Marx; Engels, 1963.*

Neste momento, apresentamos nossas opções teóricas e com relação ao método. O capítulo pretende apresentar ao leitor um panorama das nossas escolhas de modo que seja possível perceber que os encaminhamentos dados à pesquisa não partem de um vazio, mas se apoiam em pensadores, teóricos e métodos de se fazer Ciência consagrados pela academia. Esta etapa é importante, pois situa o outro e o permite a leitura e compreensão do nosso trabalho.

Além da validação pública, a definição da metodologia da pesquisa permite entrelaçar os elementos do estudo com a realidade em estudo. No estudo do fenômeno educacional não é possível que a pesquisa seja conduzida de forma isolada da realidade social, desvinculada das relações que o conectam com o contexto em que está inserido. Aceitando a existência das relações dialéticas que existem no contexto da Educação, torna-se evidente que a forma, a qualidade e a intensidade das interações entre o fenômeno educacional e os elementos que o rodeiam exercem influência significativa tanto na revelação da essência do fenômeno quanto no método analítico adotado pelo pesquisador.

Observando o diálogo entre fenômeno educacional e realidade circundante, o pesquisador é desafiado a explorar não apenas as características evidentes, mas também as sutilezas e nuances que permeiam essa interação, enriquecendo assim a análise e revelando camadas mais profundas de compreensão sobre o fenômeno educacional em estudo.

[...] Para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações, e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas (Gamboa, 2012, p. 38).

Gamboa (2012) enfatiza a importância crucial de dedicar uma

considerável atenção ao método adotado em um estudo, ressaltando que este não deve ser confundido com a técnica empregada na pesquisa. A técnica em si delinea a estrutura e a execução do estudo, desde a obtenção das informações até a organização do processo, enquanto a escolha metodológica, feita pelo autor ou pelos seus pares, estabelece o arcabouço para a análise das informações.

Ou seja, a metodologia adotada define a perspectiva de análise e a forma como serão compreendidas as relações do objeto em estudo. Além de buscar validação pública e detalhar o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia permite ao pesquisador não apenas estabelecer um diálogo com a realidade, mas também definir de que maneira os elementos intrínsecos do estudo se entrelaçam com os elementos da realidade em análise, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente do tema investigado.

Assim, os procedimentos que são adotados para a condução das pesquisas acadêmicas cancelam a cientificidade dos estudos. Em nossa pesquisa a opção teórico-metodológica foi pelo Materialismo Histórico-dialético. A análise acerca da realidade materializada do objeto precisa ser racional e consciente, sem desconsiderar que o conhecimento que se é possível a partir do objeto, traz em si “[...] seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites” (Netto, 2011, p. 18), além do fato de que essa análise deve ser feita “a partir dos processos históricos reais”, como continua Netto (2011, p.18).

O referencial teórico que aqui foi adotado serviu como alicerce sólido e norteador para a abordagem e análise das informações obtidas. As categorias presentes nesse método não apenas ofereceram suporte, mas também direcionaram a análise profunda das informações reunidas ao longo do estudo. Estas categorias não são meros instrumentos de observação dos fenômenos educacionais, mas sim representam uma estrutura conceitual profunda que possibilita uma visão mais abrangente e holística do fenômeno educativo, permitindo, como menciona Cury (1989, p.9), a "compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior".

Dessa maneira, essas categorias funcionam como partes constitutivas essenciais do fenômeno em estudo, oferecendo uma estrutura conceitual que não só descreve, mas também possibilita a explicação profunda e detalhada do fenômeno em questão, proporcionando uma compreensão mais rica e aprofundada do contexto educacional analisado.

Nos estudos de Cury (1989), assim como em Netto (2011), Subtil (2016) e outros autores, é possível encontrar uma extensa discussão sobre as categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético. Nesses escritos, as categorias como Contradição, Totalidade, Reprodução, Mediação e Hegemonia são minuciosamente exploradas e analisadas em suas inter-relações. Essas categorias não são apenas conceitos isolados, mas sim elementos interligados que oferecem uma lente interpretativa poderosa para compreender não apenas os fenômenos sociais, mas também as dinâmicas complexas que permeiam nosso objeto de estudo.

Ao nos voltarmos para as possibilidades de análise proporcionadas por essas categorias, abrimos caminho para uma observação mais profunda e abrangente do nosso objeto de estudo. Através dessa abordagem, buscamos não somente compreender o objeto em si, mas também oferecer respostas substanciais às indagações que orientam e dão direção à nossa pesquisa. Essas categorias se apresentam não apenas como ferramentas analíticas, mas como estruturas conceituais robustas que possibilitam uma compreensão multifacetada e ampliada do contexto em análise, enriquecendo assim a abordagem e os resultados obtidos ao longo do estudo.

Como aponta Netto (2011), o método materialista histórico-dialético trata-se de uma teoria e não apenas de registro da realidade, ou apenas um levantamento da realidade, mas, sim de uma perspectiva teórica que pretende extrair da realidade do fenômeno o movimento efetivo dele. A aparência é o ponto de partida do conhecimento, no entanto, não esgota em si aquilo que o fenômeno é, pois, a pesquisa avança a aparência para alcançar a estrutura íntima dos fenômenos e sua dinâmica. E neste trabalho consiste no movimento intelectual do sujeito pesquisador.

Marx e Engels (2007) contribuem com nossa compreensão acerca dos processos da vida real como elemento para as observações e análises da realidade dos indivíduos em sociedade. Não é na dimensão dos pensamentos que se manifesta a essência dos objetos e fenômenos, mas na concretude da sua existência e das relações que se estabelecem em torno dos objetos. Importa lembrar que a existência real permite a atividade e expansão da consciência dos indivíduos e o seu desenvolvimento epistêmico ao alimentar o ciclo de intervenção na realidade, ou seja, na natureza e a natureza atuando na consciência dos indivíduos. Sobre a realidade material Marx expõe:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 2007, p. 94).

O Materialismo Histórico-dialético representa um pilar essencial da teoria marxista. Concebido por Marx e Engels em seu tempo, suas proposições continuam a ser objeto de discussões analisadas por teóricos e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Ao adotarmos o Materialismo Histórico-dialético como ferramenta para examinar e compreender a sociedade, temos um olhar para o objeto que valoriza a realidade material como fator preponderante na estruturação social.

As bases que fundamentam a estrutura da sociedade estão intrinsecamente ligadas à organização do modo de produção. Este aspecto representa não apenas a maneira como os meios de produção são geridos, mas também delinea as relações sociais e a própria materialidade da vida, contribuindo de maneira significativa para a configuração das interações sociais em suas diversas esferas. A valorização do trabalho docente, a partir dos pressupostos de Karl Marx e do materialismo histórico, deve ser compreendida dentro da análise crítica das relações sociais de produção e do papel da educação na manutenção ou superação das estruturas do modo de produção capitalista.

Ao adotar essa perspectiva analítica, podemos perceber como o modo de produção não apenas influencia, mas também dá forma e substância às dinâmicas sociais em todos os aspectos da existência humana. Essa compreensão mais ampla e profunda do Materialismo Histórico-dialético nos leva a considerar não somente a estrutura econômica, mas também suas interconexões com as esferas sociais, culturais e políticas, revelando a complexidade das relações humanas e da organização social.

Ao contrário das abordagens hegelianas, o marxismo estabelece uma discussão em que a compreensão das características do fenômeno social emerge a partir do real, do tangível e do material, antes de se manifestar nas representações do pensamento. Essa perspectiva visa afastar o posicionamento metafísico sobre a realidade, priorizando uma análise embasada na materialidade concreta dos fatos. Neste sentido o método nos é tão caro, pois permite observar o que de real se

processa no trabalho docente e em suas condições reais de trabalho.

No materialismo não temos como material de análise o pensamento ou desejo contido nas propostas, projetos e leis, mas o que de fato se materializa no cotidiano do trabalho do professor e em sua carreira. De acordo com Fernandes (1989), a obra de Marx representa uma inversão significativa em relação ao que foi proposto por Hegel. No materialismo, o pesquisador não apenas observa passivamente a realidade, mas busca ativamente a apropriação e compreensão da mesma. Essa abordagem implica não somente na simples observação do fenômeno social, mas na imersão ativa na realidade material, na busca por desvendar suas estruturas e dinâmicas subjacentes.

Ao envolver-se tão a fundo em tal polemica, e obvio que Marx teria de defrontar-se com a “diferença” e com a “oposição” existentes entre o seu modo de conceber o método dialético e o uso da dialética por Hegel. Ele separa criteriosamente o que era positivo e o que era mistificador na análise dialética hegeliana. E procede a famosa “inversão” científica, pela qual a dialética, posta por Hegel “de cabeça para baixo”, e colocada “de cabeça para cima”. [...] Marx reteve o que era revolucionário em Hegel, o seu método dialético, livrando-o de sua forma idealista e imprimindo-lhe caráter científico (Fernandes, 1989, p.126-127).

Ao adotar essa postura de apropriação ativa da realidade, o marxismo propõe uma análise mais profunda e contextualizada, buscando compreender não apenas os aspectos superficiais, mas também as raízes e os processos que moldam e influenciam os fenômenos sociais. Dessa forma, a busca pela compreensão do materialismo marxista transcende a mera observação teórica e se torna um exercício ativo de compreensão e interpretação da realidade social em sua totalidade.

Para uma análise mais profunda, é crucial estabelecer referenciais que permitam uma abordagem mais próxima do objeto de estudo, identificando elementos essenciais que orientem a organização das informações. As categorias são instrumentos que proporcionam uma maneira de observar os fenômenos educacionais, possibilitando uma compreensão mais ampla e abrangente do fenômeno educativo como um todo (Cury, 1989, p.9). Elas constituem partes fundamentais do fenômeno, sendo por meio delas que podemos desvendar e explicar suas nuances e complexidades.

Netto (2011) explora a relevância das categorias do método marxista na análise da sociedade burguesa, destacando sua estrutura, existência e interações com a realidade circundante. Para o autor, a partir de Marx, a sociedade burguesa

representa a forma organizacional mais intrincada e historicamente desenvolvida, tanto em sua estrutura quanto em seu sistema produtivo. Através da abordagem metodológica marxiana, emerge a oportunidade de compreender de maneira mais aprofundada e intrínseca "as categorias que compõem a estrutura interna da sociedade burguesa" (Netto, 2011, p. 46).

É importante ressaltar que nesta pesquisa optamos por delinear e explorar as categorias contradição, totalidade e reprodução como elementos basilares para aprofundar a compreensão da realidade que permeia o trabalho e a trajetória profissional dos docentes. Embora existam outras possibilidades de categorias para análise e interpretação da realidade, nossa opção enquanto pesquisadores e considerando as variáveis em que a pesquisa se insere (tempo, recursos materiais-humanos-financeiros, condição real e material do próprio pesquisador na condição de estudante trabalhador) foram as que mencionamos acima.

Ao adotar essas categorias como base analítica, almejamos não apenas compreender os aspectos superficiais, mas desvendar as nuances e interações subjacentes que moldam e influenciam os cenários educacionais, oferecendo assim uma visão mais abrangente e detalhada desses contextos. É importante ressaltar que essa abordagem não busca direcionar intencionalmente os resultados ou moldar a pesquisa de forma a subordiná-la aos interesses individuais do pesquisador.

Oliveira e Palafox (2014, p. 436) contribuem para essa reflexão ao discutirem o papel e a postura do pesquisador no âmbito das ciências, auxiliando a compreensão do posicionamento do cientista diante do contexto de investigação. Citam os autores com relação aos momentos em que o pesquisador precisa tomar decisões acerca da condução do seu estudo:

[...] não significa que o pesquisador pode se posicionar e deixar que seus valores manipulem os resultados da pesquisa. Pelo contrário, o posicionamento epistemológico norteia as interpretações e adjetiva a perspectiva epistemológica, mas nunca força a pesquisa a um fim desejado.

Retomando a ideia das categorias que mencionamos acima, apresentamos na sequência as características essenciais das categorias utilizadas nas observações e análises de nosso estudo.

2.1 CATEGORIAS DO MÉTODO: CONTRADIÇÃO, TOTALIDADE E REPRODUÇÃO

*“A ciência e a vida cotidiana não podem - e não devem – ser separadas. A ciência fornece uma explicação parcial sobre a vida, mas até onde consegue chegar, é baseada em fatos, experiências e experimentos”
(Rosalind Franklin, numa carta enviada ao pai em 1940)⁷*

A categoria **Contradição** situa-se no tensionamento das relações sociais, desempenhando papel fundamental no processo dialético capaz de transformar a realidade. As contradições representam a força propulsora no desenvolvimento dialético das relações entre classes sociais em conflito, tais como os dominados e os dominantes, explorados e exploradores, trabalhadores e donos dos meios de produção. Essas contradições não apenas delineiam as tensões e disputas entre diferentes estratos sociais, mas também alimentam o movimento e a evolução das interações sociais, permitindo um constante processo de mudança e reconfiguração da estrutura social (Cury, 1989).

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (Cury, 1989, p.30).

A contradição é capaz de promover a disseminação de conhecimentos acerca das relações que mantêm a estrutura organizacional da sociedade. Esse posicionamento de resistência diante da realidade, oriundo dos conhecimentos e saberes integrados à Educação, converge para um avanço na consciência e distanciamento dos indivíduos de uma aceitação naturalizada da ordem estabelecida na sociedade, que fundamenta as relações de desigualdade.

Essa dinâmica possibilitada pela Educação propicia uma abordagem crítica e reflexiva, fomentando a compreensão e a busca por transformações que questionem e reestruturem as bases desse sistema social. Na estrutura da sociedade

⁷ Rosalind Franklin (1920-1958) foi uma química e cristalógrafa britânica que desempenhou um papel crucial na descoberta da estrutura do DNA. Nascida em Londres, ela estudou na Universidade de Cambridge e obteve seu doutorado em química física na Universidade de Cambridge em 1945.

capitalista, o movimento se origina do crescimento e da interação das contradições inerentes ao seu funcionamento. Essas contradições se manifestam de forma proeminente no papel essencial da luta de classes na dinâmica de transformação social. É por meio desse embate contínuo que a sociedade progride em sua trajetória (Cury, 1989).

Subtil (2016) destaca:

[...] na efetivação de uma lei educacional, a contradição não se manifesta simplesmente na oposição dos interesses de cada classe, mas no complexo movimento de, ao atender às demandas próprias de determinada classe, ao mesmo tempo objetivar o interesse das outras. Captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para a educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais, inseridas no texto das leis esbarram, em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. Por este motivo as dificuldades não só de implementação, mas de continuidade das legislações educacionais, uma vez que, em momentos de crise, prevalece o atendimento às determinações econômicas (Subtil, 2016, p. 159).

O conhecimento possui um papel dual: por um lado, pode ser usado para sustentar estruturas de domínio e opressão, e por outro, tem o potencial de fortalecer aqueles que buscam libertação, criticidade e emancipação. A Educação, dependendo de quem detém o poder político, pode ser empregada para perpetuar a exploração de classe ou ser uma ferramenta para desafiar o sistema estabelecido. Esse movimento de ruptura com a situação presente é impulsionado pela capacidade crítica proveniente de um conhecimento emancipador possível na Educação. No entanto, é importante considerar que em períodos de crise na sociedade, quando a Educação está sujeita às decisões políticas do Estado, ela pode ser direcionada para atender aos interesses econômicos dominantes.

Ainda em Subtil (2016, p. 158), a "contradição impulsiona o movimento que viabiliza a transformação dos fenômenos. [...] a presença de aspectos e direções opostas colabora para a transição qualitativa da realidade". Para nosso estudo, essa categoria auxilia na compreensão da natureza contraditória das relações e objetivos dentro do âmbito educacional, assim como no papel do professor. Mesmo aqueles que almejam a transformação social e a emancipação dos indivíduos se deparam com as imposições do Estado e seus interesses políticos e ideológicos, delineando uma dinâmica complexa e contraditória dentro desse contexto.

Na categoria **totalidade**, a abordagem busca contemplar o fenômeno

considerando não apenas sua totalidade intrínseca, circunscrita a si mesmo, mas também reconhecendo que as partes ao se relacionarem de forma dialética, revelam características essenciais desse fenômeno. O fenômeno, por sua natureza, possui um movimento que simultaneamente revela e oculta sua essência, como observa Cury (1989, p. 34).

Nessa interação, as mudanças entre as partes resultam em modificações no todo. Cada parte, em determinado momento, representa uma totalidade em si mesma, carregando determinações e contradições que contribuem para o processo dialético e para reflexões que evitam desconsiderar fatos que não se encaixam em princípios preestabelecidos de forma deliberada. Essa dinâmica complexa enfatiza a necessidade de uma análise aberta e reflexiva, evitando a ignorância intencional de informações que possam desafiar as ideias pré-concebidas.

Assim, Cury (1989, p. 35) menciona:

[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori.”

Para alcançar uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade, é fundamental levar em consideração as relações reais e contraditórias que estão envolvidas na busca por uma compreensão particular do real, como enfatiza Cury (1989). Essa busca por compreensão não busca apenas uma visão superficial, mas almeja uma percepção que seja capaz de estabelecer conexões dialéticas entre os diversos processos que ocorrem na totalidade das partes.

Segundo Gamboa (2010), a categoria da totalidade desempenha um papel crucial na compreensão do fenômeno educacional, pois nos possibilita enxergar a Educação não como um evento isolado, mas sim como parte integrante de um complexo conjunto de relações. Para compreender adequadamente a Educação, é essencial considerar a interconexão entre todos os elementos que atuam em um sistema integrado.

A compreensão totalizante da Educação exige que se leve em conta a totalidade dos elementos que interagem nesse sistema. Ao analisar as diversas possibilidades de integração do objeto de estudo dentro desse contexto amplo, torna-se possível obter uma visão mais abrangente e detalhada do fenômeno e de seu entorno.

Em **reprodução** temos a capacidade de preservar as características

essenciais do sistema capitalista, assegurando a continuidade das estruturas de classe, o incremento da produção e a acumulação de capital por grupos restritos. Essas relações não se limitam ao âmbito empresarial, estendendo-se por diversas dimensões das interações sociais cotidianas, submetendo-as à lógica mercantilizada, como destacado por Cury (1989, p. 39). Esse processo transforma as variadas formas de existência em processos voltados para a produção e a acumulação de capital, seja por meio da própria atividade produtiva ou pelo incremento do valor do capital em si.

No contexto da reprodução, as estruturas capitalistas se mantêm em constante autossustentação, muitas vezes ignorando ou minimizando as contradições intrínsecas ao sistema capitalista. Esse movimento contínuo de preservação fortalece as estruturas do capitalismo, perpetuando-as ao longo do tempo, mesmo diante de contradições e desafios que emergem dentro desse sistema. Essa dinâmica de autopreservação das estruturas capitalistas ressalta a sua resiliência e a habilidade de se adaptar para manter a sua predominância, apesar das contradições e tensões que possam surgir.

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social. As contradições se dão ao mesmo tempo em que a prática social do capitalismo busca sua coesão e coerência (Cury, 1989, p. 41).

Ao longo da história, a burguesia tem desempenhado um papel ativo na escola, buscando tanto restringir o acesso das classes trabalhadoras aos conhecimentos mais refinados quanto instrumentalizar esse espaço para servir aos interesses do capital (Frigotto, 2007). No intento de remodelar as relações sociais de acordo com as características das relações produtivas, o capitalismo faz da Educação um dos seus veículos para disseminar seus interesses e assegurar sua preservação. Isso implica na Educação contribuindo ativamente na formação da força de trabalho, direcionando uma massa populacional a se submeter às aspirações daqueles que detêm o domínio social (Cury, 1989, p. 59).

[...] a burguesia brasileira historicamente negou a escolaridade básica e, como consequência, a formação profissional efetiva à maioria dos jovens e adultos trabalhadores. Além disso, sempre lutou por uma educação unidimensional - a que serve ao mercado e ao capital. Uma educação ou adestramento, polivalente, cujo objetivo é formar trabalhadores, como lembra Carlos Paris, que façam bem feito o que se lhes manda fazer e que pensem que a eles não compete discutir

política, cultura, arte etc. Para os trabalhadores e educadores que atuam nos diferentes espaços da sociedade e na escola e que têm uma visão crítica às relações sociais capitalista, compete lutar, no plano teórico e da prática, por uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano. [...] pensar de uma maneira ou de outra faz uma diferença radical. Ou seja, de reproduzir e legitimar a exploração e alienação ou de combatê-la e, de dentro desta sociedade, buscar superá-las (Frigotto, 2007, s/p).

De forma contraditória, embora esteja imbuída da propensão à reprodução das estruturas e interesses capitalistas, a escola apresenta uma capacidade intrínseca de disseminar conhecimentos que alimentam debates críticos sobre as classes sociais e suas batalhas, os comportamentos e os interesses da classe dominante. Tal proposta poderia fomentar a emancipação e o senso crítico da classe trabalhadora que a frequenta, estimulando sua capacidade de se articular em direção à resistência.

Ao abrir espaço para reflexões sobre a dinâmica social, a escola pode se tornar um ambiente propício ao questionamento dos paradigmas estabelecidos, oferecendo à classe trabalhadora a oportunidade de compreender sua posição na estrutura social, suas dificuldades e aspirações, capacitando-a a se posicionar de forma mais informada e consciente frente às imposições e opressões do sistema dominante. Essa potencialidade da escola em provocar a consciência crítica pode desencadear um movimento de resistência e fortalecimento do grupo trabalhador, promovendo uma resposta coletiva às injustiças e desigualdades presentes na sociedade.

Para Frigotto e Molina (2010, p. 03),

[...] a escola não é só reprodução, é também um espaço de luta contra hegemônica. Desde as análises do socialismo utópico e, sobretudo, no pensamento de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, há uma disputa de conteúdo, método e forma da escola e dos processos formativos que interessam à classe trabalhadora. Um embate que implica articular a luta por rupturas estruturais nas relações sociais que produzem a desigualdade com a luta pela superação da escola dual e sua concepção pedagógica mercantil. Vale dizer, uma sociedade e educação para além do capital.

Portanto, essa categoria desempenha um papel fundamental, tal qual as demais, ao oferecer uma visão ampliada das dinâmicas políticas, ideológicas, das estruturas de poder, das práticas laborais, da competição e de outras características arraigadas na sociedade capitalista que se refletem no contexto escolar. A reprodução desses elementos nas instituições de ensino revela a habilidade do capitalismo em

perpetuar suas estruturas dentro da sociedade. É por meio da reprodução dessas condições nas instituições que o capitalismo se mantém, garantindo a preservação de suas relações fundamentais. Como bem destaca Cury (1989, p. 28), "toda sociedade, em suas instituições, tende a se autoconservar, reproduzindo as condições que viabilizam a manutenção de suas relações essenciais".

Ao reproduzir e internalizar tais padrões e relações, as instituições educacionais se convertem em espaços que corroboram a manutenção do status quo, disseminando valores, práticas e estruturas que reforçam a lógica capitalista. Essa reprodução não se limita apenas à transmissão de conteúdo, mas se manifesta também na reprodução de ideologias, na formação de mentalidades e na preparação dos indivíduos para se encaixarem nessa estrutura social preestabelecida. Essa compreensão da categoria da reprodução na escola ilustra a relevância de se analisar criticamente a influência e a perpetuação das estruturas sociais vigentes nas instituições de ensino.

Segundo Cury (1989), embora as categorias sejam apresentadas de forma isolada, é imprescindível considerar as inter-relações entre elas para uma compreensão mais profunda dos fenômenos. Como mencionado anteriormente, todas essas categorias acabam por se manifestar de alguma forma quando observamos o fenômeno educativo. Da mesma forma, o fenômeno educacional não opera em um vácuo, mas se conecta a diversos cenários da realidade, tornando-se um elemento crucial tanto para a reprodução do sistema capitalista quanto para a possibilidade de rompimento com essa lógica. Na esfera escolar, os indivíduos têm a oportunidade de se posicionar de maneira crítica e emancipada diante desses contextos.

Além disso, entendemos que a análise proporcionada pela categoria da reprodução nos possibilita identificar no contexto educacional um reflexo do modelo de sociedade hierarquizada em classes. Observamos como a Educação atua na perpetuação da estrutura social, reproduzindo em seu âmbito as dinâmicas de domínio e poder presentes na sociedade mais ampla. Tais características, inerentes ao sistema capitalista, como a meritocracia, a competitividade, a ênfase na individualidade, a fragmentação dos conhecimentos, a hierarquia de poder, bem como as relações entre opressores e oprimidos, entre outras, são transpostas para o contexto educacional.

Essa compreensão ampliada e interconectada das categorias nos permite perceber a complexidade da influência desses elementos na estrutura e

funcionamento do sistema educacional. Percebemos como a Educação não apenas reflete, mas também reforça as dinâmicas sociais presentes na sociedade, tornando-se um espaço de reprodução e reafirmação das relações de poder e hierarquia que permeiam o sistema capitalista.

2.2 O ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

*“[...] não quero mais ser objeto de estudo,
e sim o sujeito da pesquisa.”
Djamila Ribeiro*

A pesquisa bibliográfica constitui-se a partir de materiais preexistentes, primordialmente compostos por livros, artigos e outros documentos relevantes para o escopo da investigação. O manuseio dessas fontes demanda cautela, uma vez que sua confiabilidade é crucial para assegurar a veracidade dos dados coletados, conforme destacado por Gil (2010).

Todo o acervo de informações reunido é submetido a um processo criterioso de triagem. Essa etapa, fundamental no processo de análise, permite a organização e a estruturação de um plano de leitura estratégico e coerente. A triagem é um filtro essencial para a seleção dos materiais mais pertinentes e relevantes ao objeto de estudo, viabilizando, assim, uma investigação mais aprofundada e consistente.

Evangelista (2012) traz uma contribuição significativa para a compreensão das fontes utilizadas em estudos que abordam a análise de documentos relacionados às políticas educacionais. Seu trabalho ressalta a importância da análise crítica dessas fontes, enfatizando a necessidade de examinar minuciosamente a origem, autoria e confiabilidade dos documentos utilizados na pesquisa educacional.

A abordagem proposta por Evangelista (2012) não apenas enfatiza a identificação e seleção criteriosa das fontes, mas também destaca a relevância de considerar o contexto histórico, político e social em que esses documentos foram produzidos. Ao adotar uma postura crítica e reflexiva na análise desses materiais, torna-se possível obter uma visão mais abrangente e fundamentada das políticas educacionais, contribuindo para um estudo mais robusto e esclarecedor sobre o tema.

A saber:

[...] documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e

ofícios, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, artes, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. **Ressalta-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente** (Evangelista, 2012, p. 52, grifo nosso).

Todos os documentos analisados nessa pesquisa constituem fontes carregadas de elementos da realidade que se propõem a representar. Essas fontes oferecem perspectivas multifacetadas e contextuais, adicionando nuances e profundidade à análise. Para além dos questionários, corroboram com nossas discussões documentos como a lei nº 11738/2008 do piso nacional docente, que é a base e suporte de onde se originam as discussões, a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/1996, Emendas Constitucionais 53/2006 - Lei nº 11494/2007; 14/1996 - Lei nº 9424/1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 - Lei nº 13.005/2014, assim como o PNL que ainda não entrou em vigor, que pretendia abarcar o período de 2024/2034.

O Projeto de Lei 2614/24, apresentado pelo Poder Executivo, está em fase de apreciação pela Câmara dos Deputados. A proposta tem como objetivo a implementação de um novo Plano Nacional de Educação, que substituirá o plano atualmente em vigor, criado para o período de 2014 a 2024. Considerando que o prazo do plano atual já se encerrou, foi encaminhada uma proposta de prorrogação desse período até o ano de 2025. Essa extensão foi aprovada no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, por meio do Projeto de Lei 5665/23 que gerou a Lei nº 14.934 de 25/07/2024 prorrogando até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Embora os documentos que auxiliam as discussões, como os projetos de lei e legislações referentes à hora-atividade e à valorização do magistério, possuam abrangência nacional, eles têm impacto na categoria como um todo contribuindo com discussões em todo território nacional e direcionando políticas educacionais que afetam de maneira abrangente os profissionais da educação em diferentes contextos, estados e municípios.

No que diz respeito às estratégias para chegarmos as informações acerca da realidade do trabalho docente, nossa abordagem vai além do embasamento bibliográfico e documental. Para dar voz aos professores, nós contamos com uma pesquisa realizada por meio dos formulários digitais, após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina – CEP/UDEL, LABESC sob o número de parecer 6.921.335.

Em Duarte (2005), esta possibilidade de acesso às informações é:

[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer (Duarte, 2005, p. 62).

Nossa intenção foi agregar uma dimensão mais prática e contextual à investigação, permitindo-nos capturar nuances e percepções diretamente dos professores que vivenciam cotidianamente o trabalho docente no ambiente escolar, e onde também constituem sua carreira. Esses questionários foram um componente vital para compreendermos elementos essenciais da hora-atividade e, de forma mais holística e aprofundada, os desafios, perspectivas e experiências dos professores, enriquecendo assim a compreensão das formas de valorização ou desvalorização da carreira.

O acesso aos professores participantes se deu pela forma que entendemos ser a mais adequada, se constituindo no fator acessibilidade e não em métodos estatísticos formais. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de não seguirmos procedimentos estatísticos estritos, estivemos atentos para garantir que o meio digital para a disponibilização do formulário representasse uma forma de capturar uma diversidade de perspectivas e experiências dos professores, enriquecendo a compreensão da pesquisa sobre os contextos em que se desenvolvem trabalho e carreira docente.

Aqui, entendemos ser importante esclarecer acerca da validade da Internet como possibilidade de acesso aos participantes, Marteleto (2010, p. 32) menciona:

A Internet, chamada “rede das redes”, caracteriza-se por dois aspectos principais. Primeiro, é um grande acervo de dados e de informações aberto a múltiplas escritas, consultas, leituras, usos e apropriações. Segundo, é uma arena ampliada geograficamente e socialmente para interação, comunicação e sociabilidade. Portanto, atua como suporte de atividades cooperativas em escala mundial, organizadas no âmbito de comunidades massivamente interativas [...].

Em que pese o ambiente de coleta de dados tenha sido o virtual, a pesquisa obedeceu às etapas, recomendações, normas, critérios, solicitações de ajustes e demais observações feitas pelo comitê de ética. Compreendemos que todos os integrantes do grupo estavam alinhados ao perfil para o qual ele foi originalmente concebido, assim, para fins de nossos estudos, todos os participantes do grupo são professores atuantes na etapa especificada.

Não trabalhamos com a exclusão de membros do grupo, uma vez que o link de acesso ao instrumento de pesquisa foi disponibilizado de maneira ampla para todos os integrantes. Dessa forma, qualquer pessoa que se identificasse como professor da etapa em questão e tivesse interesse em colaborar pôde acessar e responder ao questionário. Assim, todos os membros do grupo são profissionais da educação que atuam no ensino fundamental 1. Não foi nosso objetivo determinar ou questionar a forma como os participantes se identificavam dentro do grupo. A partir do momento em que um integrante acessava o formulário e preenchia suas respostas, entendemos que ele afirmava sua identidade como professor dessa etapa, e, com base nisso, foi incluído na pesquisa.

O acesso aos participantes se deu por meio das redes sociais, esta possibilidade é considerada válida. Castells (2003, p. 17) discute essa nova possibilidade de estrutura de dados e informações considerando ser uma sociedade em constante mutação e de revolução das informações “cuja base das atividades decisivas se estruturam [...] se organizam em redes, onde o centro é o processamento da informação”.

Na metodologia de Análise de Redes Sociais a abordagem considera as interações entre indivíduos ou grupos dentro de uma estrutura social. Essa metodologia possibilita compreender conexões existentes entre os atores. É uma abordagem que pode ser aplicada para diferentes contextos, desejando, por exemplo, compreender comportamentos de indivíduos considerando as dinâmicas das relações nas quais estão inseridos; analisar a estrutura das relações levando em conta as interações, as motivações dos agentes envolvidos e as categorias de relações identificadas; avaliar como as conexões influenciam os processos sociais; estudar fluxos de informação e colaboração e subsidiar processos e compartilhamento de informações dentro de instituições.

Ao estabelecer vínculos internos e externos entre diferentes conjuntos de ação, a análise das redes de comunicação possibilita estabelecer

nexos explicativos entre as relações dinâmicas do sistema do “nós” da comunidade de comunicação com o ecossistema externo do “eles” possibilitando, inclusive identificar suas dialéticas na definição cognitiva de um campo de ação comum. (Hansen, 2006, p. 2-3).

Nesta abordagem os "atores" são os sujeitos sociais que constituem o foco da análise, geralmente colaboradores de uma organização que fornecem informações ao responderem a questionários ou outros instrumentos de coleta de dados. Esses atores são fundamentais para mapear as redes e identificar padrões de interação que orientam decisões estratégicas e a gestão relacional nas organizações.

O link para participação na pesquisa foi disponibilizado em uma plataforma de rede social, dentro de um grupo de discussão destinado a professores do ensino fundamental 1. As informações sobre as características do grupo e a quem se destina constam em sua descrição inicial. Assim, entendemos que todos que ali estavam atendiam o perfil para qual o grupo foi criado. Para todos os efeitos da nossa pesquisa, todos os participantes do grupo são professores e atendem a etapa em questão.

Consideramos que todos os que fazem parte do grupo são professores do ensino fundamental 1. Não era nosso interesse definir como os indivíduos que estão no grupo se identificavam. Uma vez que o participante do grupo acessou o formulário e respondeu, ele se identifica e afirma ser professor do ensino fundamental 1, e nós assim consideramos.

A formulação do instrumento de pesquisa exigiu um planejamento prévio e a clareza para lidar com variações que poderiam ocorrer nas respostas que retornassem. Esta etapa da pesquisa foi de grande importância, pois as respostas poderiam fornecer considerável quantidade de informações. Neste sentido, foi importante estar atendo na elaboração do formulário para que ele pudesse se constituir em um instrumento que de fato traria respostas que contemplassem os problemas aos quais a pesquisa se propusera a compreender e/ou responder neste momento específico dos nossos estudos. Dessa forma, nossa intenção não foi caracterizar os participantes em termos de idade, gênero, geografia de atuação ou similares, mas sim de como se relacionam com a hora-atividade.

Neste sentido, definimos os seguintes questionamentos:

Quadro 2: Questões do instrumento de pesquisa

Questões	Considerando o Piso Nacional do Magistério em 2024 (a referência é o valor do salário sem gratificações,
-----------------	--

	premiações ou adicionais de qualquer natureza, sendo o valor do piso nacional para professores de 40 horas R\$ 4.580,57, para professores de 30 horas 3.435,42 e para professores de 20 horas R\$2.290,28), você diria que recebe o piso nacional do magistério?
	Você realiza 1/3 da sua carga horária (para professores de 20 horas 6 horas atividade, para professores de 30 horas 10 horas atividade e para professores de 40 horas 13 horas atividade) como Hora Atividade?
	No(os) lugar(es) em que trabalha, os professores auxiliares ou professores de suporte possuem 1/3 de hora atividade?
	Em sua hora atividade realiza atividades burocráticas (preenchimento de formulários, pareceres, documentação solicitada pela gestão ou Secretaria de Educação, planilha de notas, planilha de faltas, preenchimento de sistemas on-line e similares)?
	Em sua hora atividade realiza o planejamento de aula, produção de instrumentos de avaliação, correção de provas, atividades e cadernos?
	Realiza cursos e lives solicitados pela Secretaria de Educação SEM relação direta com as disciplinas que leciona?
	Em sua hora atividade você pode realizar cursos de sua própria escolha, que promovam e valorizem sua carreira como professor (por exemplo cursos de especialização, mestrado ou doutorado de seu interesse, que entende valorizar sua carreira como professor)?
	Durante sua hora atividade pode assistir um filme, ler um livro, artigos e similares que valorizem sua carreira como professor?
	Assume sala de aula em horários que deveria estar em hora atividade para posterior recebimento destas horas em dinheiro?

Fonte: próprio autor, 2025.

Tivemos como retorno um total de 114 instrumentos de pesquisa respondidos, como se tratou de um link onde todos os participantes daquele grupo tinham acesso, e não enviado diretamente para cada participante, quem teve o interesse em participar assim o fez, sem nenhum tipo de obstáculo ou impedimento . Tomando essa quantidade de participantes partimos para a tabulação das respostas. Tendo estas informações, documentos e bibliografias, o próximo passo foi estabelecer

as relações entre o as características da hora-atividade realizada pelos professores e os textos (leis e projetos) que mencionavam a valorização do trabalho e carreira do professor. A interpretação dos formulários dos docentes, a teoria e legislação contribuiu para avançamos na compreensão do cotidiano docente e das políticas que favorecem ações de valorização do professor.

3 TRABALHO DOCENTE

É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos. (Arroyo, 2000, p.29).

A partir deste momento buscamos a contribuição dos autores por meio da busca de referências teóricas, debates acadêmicos, estudos e pesquisas que, direta ou indiretamente, possam contribuir para o aprofundamento crítico de nossas reflexões. Tal abordagem permite o enriquecimento do estudo, promovendo a construção de uma base teórica.

O referencial teórico se organiza considerando autores que discutem o trabalho docente, a valorização do magistério, a legislação vigente no país acerca da valorização da carreira do professor, entre outros aportes teóricos sempre ligados ao mundo do trabalho, suas transformações e a carreira do professor nesses processos. A partir dos autores, a fundamentação teórica recebeu outras contribuições por meio das discussões ao longo das disciplinas do doutorado, assim como as contribuições e direcionamento das orientações. Estes momentos foram de grande importância por ajudar na materialização da nossa tese.

Os métodos e objetivos educacionais em nosso país são frequentemente alternados, refletindo a fragilidade do sistema educacional. Essas alterações ocorrem em resposta a significativas transformações nas políticas e sociedade. Como resultado, podemos perceber que a estrutura educacional é frequentemente adaptada para satisfazer as demandas e interesses das lideranças políticas e econômicas em vigor. Historicamente, a educação tem se moldado conforme as necessidades e prioridades estabelecidas por aqueles que ocupam posições de poder, evidenciando um padrão de flexibilidade e ajuste às circunstâncias políticas e econômicas do momento.

Os grupos de interesse político e econômico acabam por exercer influência nas políticas educacionais, defendendo agendas específicas que nem sempre condizem com o interesse público. Assim, os rumos da Educação no país são influenciados por trocas de governo e ideologias que frequentemente trazem consigo novas diretrizes educacionais, alterando currículos, métodos de ensino e até mesmo

a estrutura das instituições de ensino. Somando forças temos as demandas sociais, as transformações do mercado de trabalho, as adaptações no sistema educacional visando preparar os indivíduos para os desafios do futuro (Romanelli, 2014).

Nesta alternância as ideologias, valores, visão e projeto de homem e sociedade vão mudando. A dinâmica e as transformações da sociedade contribuíram para estes processos refletindo a complexa relação entre a educação e as demandas da sociedade, evidenciando as influências políticas e econômicas na definição dos rumos da educação no país. A compreensão deste processo é importante, pois as condições atuais não são resultado de um momento específico na história política do país, mas refletem uma sucessão de iniciativas em uma linha histórica de decisões e posicionamentos para a lógica capitalista e para a organização do mundo do trabalho com o objetivo de adequar a educação às demandas do mercado e da produção capitalista que, inevitavelmente, impactam na constituição da carreira e no trabalho do professor.

3.1 O TRABALHO PRECARIZADO NO CONTEXTO CAPITALISTA

“Todos vós que amais o trabalho desenfreado, o vosso labor é maldição e desejo de esquecerdes quem sois”.
Friedrich Nietzsche

A educação pode ser compreendida como um produto direto do trabalho imaterial realizado pelo ser humano, fundamentando-se na concepção originária do trabalho como elemento essencial para a existência e desenvolvimento da humanidade (Saviani, 2008). Nessa perspectiva, o trabalho não apenas garante os meios necessários para a sobrevivência individual e coletiva, mas também desempenha um papel crucial na perpetuação da espécie humana ao longo das gerações.

Desde tempos remotos, o trabalho tem sido a principal atividade que permite ao ser humano transformar a natureza, produzir bens e serviços, e desenvolver a cultura e o conhecimento. A educação, nesse contexto, emerge como uma das expressões mais elevadas do trabalho imaterial, sendo responsável por transmitir e expandir o saber acumulado ao longo da história. É através da educação que as novas gerações assimilam os conhecimentos, valores e habilidades necessários para a continuidade da sociedade, perpetuando o legado cultural e

científico da humanidade.

No entanto, sob o sistema capitalista, a estrutura social e econômica se organiza de maneira que a sociedade se divide em dois grandes grupos: os detentores dos meios de produção, como terras, fábricas e capital, e os trabalhadores, que possuem apenas a sua força de trabalho para oferecer. Marx desenvolve uma teoria das classes sociais que possui elevado potencial explicativo para a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas que estruturam os diferentes agrupamentos humanos nas sociedades capitalistas, inclusive na contemporaneidade.

Sua teoria permite analisar, de forma crítica e profunda, as relações de poder, exploração e desigualdade presentes entre as classes, evidenciando como essas relações são determinadas pelas formas de apropriação dos meios de produção. Segundo Hirano (2002) e Lessa (2006), tal abordagem marxista mantém-se atual e relevante, oferecendo ferramentas analíticas eficazes para a interpretação das contradições sociais que caracterizam os países capitalistas modernos.

A estrutura de classes das sociedades capitalistas é composta, essencialmente, por dois grandes grupos antagônicos: a burguesia, detentora dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho em troca de um salário. Essa relação assimétrica resulta em um processo contínuo de exploração, no qual a mais-valia — ou seja, o valor excedente produzido pelo trabalhador e apropriado pelo capitalista — constitui a base da acumulação de capital e, por conseguinte, da manutenção das desigualdades sociais (Hirano, 2002).

Essa divisão cria uma dinâmica de exploração, onde os proprietários dos meios de produção utilizam a força de trabalho dos trabalhadores para gerar lucro, apropriando-se do excedente produzido. A educação, nesse cenário, também pode ser vista como um instrumento que, muitas vezes, reproduz as desigualdades sociais ao preparar os indivíduos para ocuparem posições específicas dentro dessa estrutura hierárquica.

A relação entre esses dois grupos, portanto, se caracteriza por um processo de exploração, em que o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário, enquanto o capitalista se apropria do valor gerado por essa força de trabalho, visando maximizar seus lucros. Essa dinâmica de exploração não apenas sustenta o sistema capitalista, mas também perpetua as desigualdades sociais e econômicas. A educação, ao mesmo tempo em que tem o potencial de emancipar e

transformar a sociedade, pode também ser instrumentalizada para manter a ordem existente, moldando os indivíduos de acordo com as necessidades do mercado e reforçando a divisão de classes.

Neste sentido, o trabalho imaterial, do qual a educação é uma manifestação, é um elemento fundamental para a existência e continuidade da espécie humana.

Saviani (2011) nos ajuda a compreender o trabalho imaterial ao mencionar que,

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (Saviani, 2011, p. 12).

No entanto, no contexto do capitalismo, a relação entre trabalhadores e detentores dos meios de produção é marcada pela exploração da força de trabalho, com implicações profundas para a educação e para a estrutura social como um todo. Quando nos propomos a falar sobre o trabalho do professor, ou o trabalho docente, e de forma específica sobre a precarização, valorização ou desvalorização do trabalho, é preciso compreender o conceito que nos parece primeiro do termo trabalho.

O conceito de trabalho vai assumindo novas formas no contexto capitalista, como discutem Antunes e Alves (2004) caracterizando um processo de mutação do mundo do trabalho. As transformações no mundo do trabalho, que são uma consequência direta das sucessivas crises estruturais que o sistema capitalista enfrenta, revelam-se cada vez mais profundas e abrangentes. Essas crises, que frequentemente resultam de contradições internas ao próprio sistema, forçam o capitalismo a adotar estratégias e adaptações que visam manter a acumulação de capital e preservar os interesses daqueles que o controlam.

Quando falamos da precarização do trabalho, falamos das transformações ocorridas no modo de produção da sociedade capitalista ao longo da história. À medida que o capitalismo se reinventa e se adapta às novas exigências dos mercados globais, surgem também mudanças profundas nas formas de organização e execução do trabalho. Essas mutações não ocorrem de forma isolada, mas refletem alterações estruturais mais amplas, que envolvem desde a incorporação de novas tecnologias até a redefinição das dinâmicas entre capital e trabalho

(Fernandes, 2010).

A precarização do trabalho refere-se

ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro (Fernandes, p. 01, 2010).

Compreender de que maneira as relações capitalistas adentram o espaço escolar é fundamental para a análise dos demais componentes que configuram o processo de trabalho dentro da escola. A escola, como instituição social, é profundamente atravessada pelas dinâmicas e racionalidades do capitalismo. Isso implica reconhecer que o ambiente escolar não se constitui como um território isolado ou protegido das influências do sistema capitalista. Ao contrário, suas práticas, estruturas e relações estão, em grande medida, moldadas pela lógica do capital, assim o trabalho docente também sofre a precarização do trabalho advinda da lógica capitalista (Poulantzas, 1985).

Hypólito (1991, p. 19), nos ajuda a compreender a dinâmica social reproduzida nas relações existentes dentro da escola ao mencionar que

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresentasse enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos.

Ainda que fortemente influenciada pela lógica capitalista, a escola também se configura como um espaço de disputa, onde diferentes projetos políticos, interesses de classes e grupos sociais se confrontam, se entrelaçam e se redefinem. Assim, no interior da escola, coexistem processos de resistência, de acomodação, de submissão e de conflito. Esse caráter contraditório é constitutivo da escola e reflete as complexas relações sociais que se desenrolam no âmbito mais amplo da sociedade (Poulantzas, 1985).

A partir das mudanças no mundo do trabalho, especialmente impulsionadas pela automação, digitalização e globalização, são geradas novas configurações de trabalho e relações laborais que tendem a enfraquecer os vínculos tradicionais entre empregador e empregado. Tais mudanças repercutem diretamente na legislação trabalhista, frequentemente flexibilizada para atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo e volátil. A busca incessante por eficiência e redução de custos, aliada à pressão por lucros e produtividade, contribui para o enfraquecimento das garantias trabalhistas e para o aumento da informalidade, da instabilidade e da vulnerabilidade do trabalhador (Fernandes, 2010). Essas novas configurações vão contribuindo para que se compreenda então nosso entendimento acerca da precarização.

Nesse contexto, observa-se o avanço da flexibilização dos contratos, a terceirização de funções, o trabalho intermitente e a crescente adoção de modelos baseados em plataformas digitais, o que evidencia uma mudança significativa no modo como o trabalho é concebido e remunerado. Assim, a precarização do trabalho não deve ser entendida apenas como um fenômeno conjuntural, mas como parte integrante das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, que moldam novas formas de exploração, fragilizando direitos historicamente conquistados e aprofundando desigualdades sociais (Fernandes, 2010).

Refletir sobre a precarização das formas de trabalho requer compreendê-la como parte de um processo histórico amplo, multifacetado e profundamente enraizado nas transformações estruturais do capitalismo. Não se trata de um fenômeno isolado ou pontual, mas de uma dinâmica que se desenvolve ao longo do tempo, acompanhando e respondendo às mudanças nas formas de organização da produção, às inovações tecnológicas, às crises econômicas cíclicas e às estratégias de reestruturação do capital em escala global (Alves, 2007).

A precarização não ocorre de maneira uniforme, mas se manifesta de forma diversa em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos. No entanto, um elemento comum se destaca: os impactos concretos e diretos sobre a vida dos trabalhadores. A insegurança em relação ao emprego, a instabilidade contratual, a redução de direitos, a intensificação da jornada, a fragmentação dos vínculos trabalhistas e a sobrecarga física e emocional são aspectos que compõem esse processo e que afetam profundamente a dignidade do trabalhador (Alves, 2007).

Diante das mutações no mundo do trabalho — tais como a

automatização de tarefas, a digitalização dos serviços, o crescimento do trabalho por demanda (como no caso dos aplicativos de entrega) e a globalização das cadeias produtivas — o que se observa é um movimento de flexibilização cada vez maior das relações de trabalho. Essa flexibilização, muitas vezes promovida por reformas legislativas, é apresentada como uma estratégia para gerar empregos ou modernizar o mercado, mas, na prática, tem funcionado como um instrumento de erosão dos direitos trabalhistas conquistados ao longo de décadas de luta (Alves, 2007).

Nesse cenário, a classe trabalhadora é colocada em uma posição de extrema vulnerabilidade. A lógica do mercado, guiada pelo lucro e pela competitividade, passa a prevalecer sobre os princípios da proteção social e da justiça do trabalho. O resultado é o aprofundamento das desigualdades, o enfraquecimento das organizações sindicais e a naturalização de condições laborais cada vez mais precarizadas. A pressão por produtividade e o medo constante do desemprego tornam-se mecanismos de controle que submetem o trabalhador a uma realidade excludente e opressora (Alves, 2007).

Alves (2007, p. 115) menciona acerca que,

A precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado do mundo do trabalho que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas. [...] A precarização atinge os proletários sujeitos de direitos e que hoje são vítimas da “flexibilização do trabalho”, sendo usurpados pelo poder das coisas ou pelas leis de mercado.

Ainda a partir do autor, no caso específico dos professores, estes se inserem dentro daquilo que o autor identifica como os setores mais organizados da classe do proletariado, o que lhes confere uma posição singular na dinâmica da precarização do trabalho. Por estarem historicamente vinculados a estruturas sindicais, associações de classe e movimentos sociais, os docentes possuem maior capacidade de articulação política e mobilização coletiva, o que, paradoxalmente, também contribui para tornar mais evidentes os impactos da precarização em sua categoria.

A visibilidade das condições de trabalho dos professores revela-se, portanto, não apenas pela função social estratégica que exercem na formação de sujeitos e na reprodução do conhecimento, mas também pelas transformações que vêm sofrendo no exercício de sua profissão. A intensificação da carga de trabalho, a multiplicação de tarefas extraclasse, a instabilidade nos contratos, os baixos salários,

a desvalorização profissional e o adoecimento físico e mental são expressões concretas da precarização que incidem sobre esses trabalhadores da educação (Alves, 2007).

Além disso, o caráter público do ofício docente, principalmente no âmbito da educação básica, expõe de forma ainda mais contundente as contradições entre a retórica de valorização da educação e as práticas institucionais que desresponsabilizam o Estado de garantir condições dignas de trabalho aos professores. A crescente adoção de políticas de gestão empresarial no setor público, associada à terceirização, à meritocracia e à lógica de desempenho, contribui para fragilizar ainda mais os vínculos laborais e acentuar a precarização (Alves, 2007).

Assim, por pertencerem a um segmento tradicionalmente mais articulado dentro da classe trabalhadora, os professores tornam-se um espelho visível das estratégias contemporâneas de reconfiguração do trabalho. Suas condições de atuação evidenciam o esvaziamento de direitos, a corrosão da estabilidade profissional e o avanço de uma lógica de mercado sobre o campo educacional, representando, assim, um caso emblemático das formas pelas quais a precarização atinge até mesmo os setores considerados mais organizados do proletariado (Alves, 2007).

O cenário de precariedade que marca a Educação pública, longe de ser consequência de meros equívocos administrativos ou da falta de gestão, deve ser compreendido como parte de um projeto político deliberado, alinhado às diretrizes do neoliberalismo. O neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas um projeto de classe que visa restaurar e ampliar o poder da elite econômica. Nesse sentido, a precarização da Educação não é acidental, mas uma estratégia funcional à lógica do capital (Harvey, 2005),

Ao se apropriar das estruturas educacionais, o neoliberalismo redefine suas finalidades, subordinando a escola à lógica de mercado e desresponsabilizando o Estado de seu papel como garantidor do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. A Educação passa, assim, a ser tratada como mercadoria, cuja função prioritária é formar sujeitos adaptáveis às demandas de um mercado flexível e competitivo, e não cidadãos críticos capazes de transformar a realidade social. Essa lógica conduz a cortes orçamentários, à intensificação do trabalho docente, à proliferação de contratos temporários, à imposição de metas gerenciais e à desvalorização profissional — elementos estruturantes da

precarização.

Freire (2015), ao denunciar a educação bancária e a negação do pensamento crítico, já alertava para os riscos de um sistema que priva os educandos da possibilidade de leitura crítica do mundo. Em uma sociedade que se estrutura com base na exclusão, na desigualdade e na exploração, manter a Educação em condições precárias serve para impedir que a escola cumpra sua função libertadora e formadora de sujeitos históricos. Nesse sentido, a precariedade não é um desvio, mas uma engrenagem que sustenta o projeto de dominação do capital.

O sistema educacional, sob a aparência de neutralidade, opera como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A precarização das condições de ensino e aprendizagem reforça essa função, ao dificultar o acesso pleno aos saberes escolares por parte das camadas populares e limitar o alcance da escola como espaço de transformação (Bourdieu e Passeron, 1982).

Portanto, é necessário reconhecer que a atual condição da Educação pública brasileira — marcada por desmonte, sucateamento e desvalorização — não representa a falência de um sistema, mas o êxito de um projeto hegemônico de controle social. A manutenção de uma Educação precarizada garante a reprodução das hierarquias sociais e assegura a continuidade do modelo neoliberal, que precisa da exclusão educativa para preservar os interesses do capital (Oliveira, 2017).

Nesse processo, as relações de trabalho tornam-se progressivamente mais precarizadas, caracterizadas por um aumento da informalidade, flexibilização das normas trabalhistas, e a redução de direitos e garantias que anteriormente protegiam os trabalhadores. Além disso, as formas de execução do trabalho sofrem modificações significativas, com a introdução de novas tecnologias e métodos de gestão que, embora possam aumentar a produtividade, muitas vezes resultam em condições de trabalho mais árduas e menos seguras.

O próprio trabalhador, por sua vez, é impactado não apenas em sua estabilidade econômica, mas também em sua identidade profissional e bem-estar, enfrentando um ambiente de crescente insegurança, onde a exploração e a alienação tornam-se cada vez mais evidentes. Assim, o capitalismo, em sua busca incessante por respostas que favoreçam a manutenção e expansão do capital, contribui para a intensificação das desigualdades e para a vulnerabilidade dos trabalhadores no cenário global.

A lógica capitalista entende a Educação dos indivíduos para o

trabalho, estruturando a escola de forma que ela esteja atendendo aos interesses do mercado e contribuindo para a formação de força de trabalho. Gentili (1996, p. 8) cita que o interesse enfatizado pelos neoliberais é o da subordinação da Educação às “necessidades do mercado”. Isto traz para os debates no campo da Educação as discussões sobre novas formas de trabalho e suas características como, alienação, transformação dos indivíduos em objetos, a desvalorização da carreira docente, as más condições de estrutura dos espaços, falta de formação do professor, dificuldade de preparação das aulas, a flexibilizações e precarização nas relações de trabalho, entre outras (Oliveira, 2004).

Saviani (2009) contribui para exemplificar as condições de trabalho no magistério, condições que fortalecem para a intensificação da precariedade do trabalho. Cita o autor:

[...] em contraste com a jornada de trabalho precária e baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (Saviani, 2009, p. 75).

As transformações históricas dos modos de produção e da economia contribuem para as transformações do trabalho pedagógico, sendo assim também resultado de um processo histórico. No mesmo sentido das condições que contribuem para a precarização do trabalho pedagógico apresentadas por Saviani (2009), juntam-se Ferreira e Bittar (2006) ao afirmar que a expansão da faixa etária e o aumento na demanda pela escola pública foi uma “combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial” contribuindo para o enfraquecimento das condições do trabalho dos professores, a transformação da própria identidade e a submissão ao modelo econômico capitalista de trabalho.

Dessa forma o trabalho educativo, com a finalidade de humanização, perde espaço para a forma de produção capitalista com a finalidade de geração de mais-valor, ou supervalorização do capital com objetivo do enriquecimento sem limite. Nestas condições, Kuenzer (2011) entende que o professor, para reproduzir condições de trabalho vistas no mercado de forma geral, vende o valor do seu trabalho, ou seja, a sua força de trabalho, e passa a ter sua produção de humanidade

entregue por um salário. Feito isso, o trabalho do professor passa a ser de propriedade de quem o contrata e assim passa a ter seu trabalho determinado pelo outro em todas as dimensões.

No sistema privado o trabalho pedagógico é explorado nos moldes do trabalho capitalista, ou seja, o trabalho do professor também está a serviço da acumulação de lucros sem fim. Se o contexto de venda em que o trabalho do professor é entregue forem as instituições públicas, o professor é explorado a partir do argumento do Estado de que é preciso o controle dos gastos públicos ou na incapacidade do Estado na gestão dos recursos financeiros (Kuenzer, 2011).

Sobre o conceito de trabalho que mais representa nosso entendimento acerca do termo, Marx (2011) contribui ao discutir a importância do trabalho no desenvolvimento do homem apresentando a complexa relação que existe entre o homem e a natureza. Na ação do homem sobre a natureza ele modifica o mundo na mesma medida em que vai sendo modificado pelas novas condições criadas na realidade. A saber:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [Tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva (Marx, 2011, p.188).

Conforme Frigotto (2009), pode-se reiterar a importância central do trabalho como a principal forma pela qual a espécie humana interage com a natureza e se desenvolve como ser social. O trabalho, nesse sentido, não é apenas uma atividade econômica ou uma forma de emprego, como muitas vezes é reduzido na sociedade capitalista. Ao contrário, ele é um elemento constitutivo da ontologia do ser social, desempenhando um papel crucial no processo de intercâmbio entre o ser humano e a natureza.

Esse processo não só transforma a natureza, mas também é por meio

dele que a consciência humana se desenvolve. A ação humana sobre o meio natural, mediada pelo trabalho, é, portanto, fundante da existência humana, moldando a sua identidade, seu modo de ser, e sua compreensão do mundo. Não se trata, portanto, apenas de trabalho como emprego, mas do trabalho como atividade essencial que possibilita a constituição do homem enquanto ser social e a estruturação de um novo tipo de humanidade.

Essa dinâmica de trabalho refina continuamente a forma de atuação do ser humano no mundo, ampliando suas capacidades e sua compreensão de si mesmo e do seu entorno. Portanto, o trabalho não deve ser visto apenas como uma necessidade econômica, mas como uma atividade fundamental que define a própria essência do ser humano e sua evolução histórica.

À medida que o trabalho avança na superação da sua forma rudimentar, apenas como ato de transformação do natural em objetivações do homem, e no sentido de dar respostas às necessidades humanas, formas mais desenvolvidas do trabalho se constituem juntamente com o desenvolvimento das práticas sociais e das interrelações entre os seres sociais. O trabalho passa a permitir, para além de coisas úteis, a produção do valor de uso, “paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso. Emerge aqui a práxis social interativa” (Antunes, 2009, p.139).

No capitalismo as interações do homem com a natureza, caracterizadas até então por serem atividades bases para a hominização e humanização, passam a sofrer alterações. Essas variações no conceito e no papel do trabalho influenciam novas relações sociais e processos de produção, trazendo para a natureza do trabalho o esvaziamento da condição humanizadora (Alves, 2007). Nessa condição da sociedade capitalista, e considerando o trabalho pedagógico abarcado por esta sociedade, apresentamos alguns momentos da profissão docente entendendo que as características que assumem o trabalho do professor na atualidade são resultados das opções políticas, históricas, econômicas, sociais e culturais feitas ao longo da história.

No capitalismo a dinâmica de exploração do trabalho ultrapassa os limites da produção material e do valor incorporado em bens tangíveis, como objetos, produtos e mercadorias que circulam no mercado com base em seu valor de troca. Embora essa dimensão material ainda seja central para a lógica capitalista, é

igualmente significativa — e muitas vezes invisibilizada — a exploração do trabalho imaterial. Esse tipo de trabalho diz respeito às capacidades intelectuais, culturais e subjetivas dos indivíduos, especialmente no que se refere à produção e aplicação do conhecimento, à criatividade, às relações interpessoais e à formação de saberes.

Nesse sentido, o trabalho intelectual ou cognitivo torna-se mercadoria no mercado simbólico das competências e dos saberes, sendo apropriado pelo capital não por meio de um produto físico, mas pelas suas manifestações em forma de serviços, saberes e habilidades, frequentemente desmaterializadas. Como argumenta Saviani (2011), trata-se de uma dimensão do trabalho vinculada à produção de conhecimentos, valores, comportamentos e formas de pensar que não resultam diretamente em objetos concretos, mas que exercem papel fundamental na reprodução e manutenção da sociedade capitalista.

É nesse cenário que se insere o trabalho docente: uma prática profissional essencialmente imaterial, cuja função é produzir, mediar e socializar saberes, formar sujeitos e desenvolver competências cognitivas, culturais e éticas. Apesar de não gerar mercadorias no sentido clássico do termo, o trabalho do professor é profundamente atravessado pelas exigências do capital, sendo constantemente submetido a mecanismos de controle, avaliação e mensuração, que buscam traduzir sua ação pedagógica em indicadores de desempenho e produtividade. Assim, a docência exemplifica de maneira contundente como o trabalho imaterial é também apropriado, hierarquizado e explorado na lógica do capital.

Amorim (2013, p. 509) contribui apresentando que em Marx (1985)

o objetivo central do capital e seu fim imediato é a produção de mais-valia. Nesse sentido, produtivo seria todo aquele empreendimento capitalista que tem por objetivo produzir diretamente mais-valia, isto é, “[...] só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital” (1985: 108). Assim, a designação de produtivo em Marx deve sempre relacionar-se ao processo geral de produção, isto é, na relação entre processo de trabalho e processo de valorização, na qual o processo de trabalho está subordinado aos “interesses” do processo de valorização. Portanto, trabalho produtivo vem a ser aquele trabalho que é utilizado, de maneira socialmente combinada, como instrumento direto do capital para sua valorização.

Hypólito e Grishcke (2013) observam que é comum encontrar, na literatura especializada, interpretações que associam o trabalho imaterial à ideia de trabalho improdutivo, baseando-se unicamente na ausência de um produto físico ou material resultante dessa atividade. No entanto, os autores propõem uma leitura crítica

dessa concepção ao retomar os fundamentos do pensamento de Karl Marx, segundo o qual a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo não reside na materialidade do que é produzido, mas na forma como o trabalho se insere no processo de valorização do capital.

Para os autores, o critério determinante para considerar um trabalho como produtivo está relacionado à sua capacidade de gerar mais-valia — isto é, de contribuir para a reprodução ampliada do capital dentro das relações sociais e econômicas características do modo de produção capitalista. Assim, não é a natureza do bem final (se tangível ou intangível), mas a forma como a força de trabalho é mobilizada, organizada e apropriada que define sua produtividade sob a lógica do capital.

Dessa forma, atividades frequentemente classificadas como imateriais — como as exercidas por professores, artistas, designers, entre outros — também podem ser consideradas produtivas quando realizadas sob condições que visam a geração de lucro para empregadores ou instituições capitalistas. Como exemplificam os próprios autores, “artistas ou professores, da mesma maneira que operários ou engenheiros, podem ser empregados pelos capitalistas com vistas ao lucro” (Hypólito; Grishcke, 2013, p. 511). O trabalho docente, portanto, apesar de não resultar na fabricação de mercadorias no sentido estrito, participa diretamente do processo de valorização do capital, seja pela formação de competências e habilidades demandadas pelo mercado, seja pela instrumentalização da educação como meio de inserção produtiva no sistema econômico.

Essa perspectiva amplia significativamente a compreensão sobre o papel do trabalho imaterial na sociedade contemporânea, evidenciando que, mesmo quando não gera bens concretos, ele pode estar profundamente implicado nas engrenagens da acumulação capitalista.

O processo de produção não pode ser reduzido à simples transformação de matéria-prima em mercadorias. Ele deve ser compreendido como uma totalidade complexa de relações sociais historicamente determinadas, nas quais diferentes formas de trabalho — tanto físico quanto intelectual — são organizadas e subordinadas às exigências do capital. Nesse sentido, a produção capitalista articula de maneira estratégica o trabalho manual, muitas vezes vinculado à execução de tarefas operacionais e repetitivas, ao trabalho intelectual ou cognitivo, que envolve planejamento, controle, inovação e gerenciamento de processos (Amorim, 2013).

Essa articulação não ocorre de forma neutra. Ao contrário, ela é estruturada de modo a garantir que todas as etapas e funções do processo produtivo, independentemente de sua natureza, estejam sob o comando e controle do capital. Quanto mais funções forem subordinadas a essa lógica — seja no nível da execução prática, seja no nível da elaboração teórica ou estratégica —, mais eficiente e lucrativo se torna o sistema. Assim, o capital não apenas se apropria da força física dos trabalhadores, mas também de suas capacidades mentais, criativas e organizacionais (Amorim, 2013).

Dessa maneira, o processo de produção capitalista amplia sua abrangência ao incorporar e instrumentalizar diferentes dimensões do trabalho humano, promovendo a integração entre atividades manuais e cognitivas com o intuito de intensificar a produtividade e assegurar a acumulação de valor. A racionalização e o controle sobre essas múltiplas frentes do trabalho revelam a intenção do capital de estender seu domínio sobre todas as esferas da prática laboral, convertendo a diversidade das funções humanas em elementos funcionais à lógica da mercantilização (Amorim, 2013).

Assim, os “tentáculos” do capitalismo avançam sobre as conquistas dos trabalhadores, não sendo diferente com os trabalhadores docente. Na mesma medida em que os professores avançam em suas conquistas por meio da luta da classe organizada, o capital encontra formas de fazer com que o professor produza mais e mais e de se manter no controle do tempo de trabalho, do trabalho e do trabalhador. No caso da hora-atividade, essa conquista da classe é alcançada pelo acúmulo de trabalho, pelo aumento do número de alunos, pelo aumento de avaliações externas e internas (dos alunos e dos professores), fazendo com que os efeitos positivos esperados a partir da hora-atividade no trabalho e carreira docente encontrem obstáculos para se efetivar.

Os obstáculos à valorização da carreira docente não vêm apenas da oposição direta à lei, mas sim da forma como o próprio sistema de trabalho docente é estruturado para dissolver (ou cooptar) esse tempo, transformando-o em um mecanismo de intensificação e precarização. O obstáculo do acúmulo de trabalho e o consequente aumento do número de alunos estão intrinsecamente ligados à fragmentação do trabalho docente, um dos principais fatores que dissolvem a hora-atividade.

A mesma quantidade de hora-atividade exigida para atender a um

volume de demandas que se multiplica. O professor, muitas vezes, é levado a assumir o acúmulo de turmas, disciplinas e níveis diferentes de escolarização, o que intensifica o trabalho. O tempo destinado à hora-atividade para um único nível ou disciplina precisa ser dividido por três ou quatro níveis e múltiplos componentes curriculares (História, Geografia, Ensino Religioso, etc.).

Ainda neste sentido, podemos falar sobre a intensificação do trabalho em razão do aumento do número de alunos, o que multiplica as demandas operacionais: mais cadernos para corrigir, mais avaliações para preparar e corrigir, mais famílias para atender e mais preenchimento de fichas e apontamentos, tudo isso sem um acréscimo proporcional no tempo de hora-atividade. Somam-se a isso tudo a sobrecarga com tarefas e demandas administrativas ou de ordem operacional. A hora-atividade é consumida por burocracias essenciais, como preenchimento de formulários, sistemas online e planilhas, conforme relatado por 85% dos professores pesquisados.

Observamos também como um obstáculo à valorização do trabalho e carreira docente o aumento de avaliações externas e internas (dos alunos e dos professores) refletindo a inserção da lógica gerencialista e capitalista na escola. O capitalismo busca o controle do trabalho e a mensuração constante para garantir resultados, tratando a escola como uma "microempresa". Nesse contexto a hora-atividade é utilizada para a produção de instrumentos de avaliação e correção de provas (tarefas realizadas por 87,6% dos docentes). Embora essas tarefas sejam "operacionais essenciais" para que a aula aconteça, em nosso entendimento, elas não se relacionam diretamente com a valorização da carreira do professor.

O tempo que deveria ser destinado à formação continuada e ao desenvolvimento profissional autônomo é subordinado às exigências de resultados e performance. O professor é transformado em um executor que precisa estar constantemente ajustando suas "ferramentas" (planejando e corrigindo) para manter a produção da aula, negando-lhe o tempo para se qualificar.

O principal efeito negativo dessas imposições (acúmulo, alunos, avaliações) é o impedimento da efetivação dos efeitos positivos esperados no trabalho e carreira docente. A hora-atividade, conforme prevista na Lei do Piso, não se efetiva plenamente no sentido de valorizar o trabalho e a carreira do professor. O tempo da hora-atividade torna-se um obstáculo à valorização porque impede o desenvolvimento profissional genuíno. A sobrecarga inviabiliza o investimento na qualificação individual

que de fato fortalece a carreira, como a realização de cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) de interesse do docente. Apenas 30,1% dos professores afirmam poder escolher cursos de interesse próprio que promovam e valorizem sua carreira nesse período.

Essas formas de controle direcionam a formação para interesses do mercado. O capitalismo cooptou o tempo da hora-atividade para impor cursos solicitados pela Secretaria de Educação (realizados por 65,8% dos professores) que frequentemente estão desalinhados com as disciplinas lecionadas. Tais formações, voltadas para temas como empreendedorismo ou controle financeiro, servem aos interesses dos atores do capital (como bancos e institutos do mercado econômico) e não ao aprimoramento pedagógico autônomo do professor.

Continuando nas reflexões acerca dos obstáculos, a precarização salarial (decorrente do capitalismo) leva o professor a vender seu tempo de hora atividade, aceitando assumir sala de aula em horários que deveriam ser dedicados ao planejamento em troca de remuneração. A pesquisa indica que 22,8% dos docentes praticam essa troca, evidenciando que o direito à hora-atividade é sacrificado pela necessidade de complementação salarial, reforçando a precarização do trabalho.

Em suma, a conquista da hora-atividade, ao ser confrontada com a realidade material (analisada pelo Materialismo Histórico-Dialético), é sabotada pelo próprio aumento das exigências operacionais e burocráticas impostas pelo sistema, impedindo que ela se torne um real vetor de valorização da carreira. É um exemplo de como os "tentáculos do capital" avançam sobre as conquistas dos trabalhadores, mantendo o controle sobre o tempo e o trabalho do professor.

3.2 OBSTÁCULOS PARA A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE

*Se todos quisermos, poderemos fazer deste país uma grande
nação."*

Joaquim José da Silva Xavier

Diante da necessidade metodológica de um recorte temporal para subsidiar nossas discussões, optamos por observar a profissão docente a partir da década de 1930. Neste período a educação brasileira passou por um processo de desvalorização inicial na formação e na percepção social, seguido por uma luta por

reconhecimento e melhoria das condições de trabalho. A profissão de professor no Brasil foi influenciada por contextos históricos como a descontinuidade de propostas para a Educação, sociais, políticos e econômicos com alternância dos blocos de poder.

O novo modelo formativo da década de 1930 adotou a seguinte divisão de tarefas: as escolas normais formariam os docentes das primeiras séries, e as universidades, os professores dos outros ciclos, principalmente os especialistas. A formação de cunho universitário seguiria o modelo 3 + 1, isto é, três anos da especialidade mais um de cunho pedagógico (Abrucio, 2021, p. 87).

A partir da década de 1930, a profissão docente passou por transformações significativas, com mudanças no seu reconhecimento, formação inicial para os professores e condições de trabalho. Entre as décadas de 1930 e 1960, houve uma falta de identidade no curso de pedagogia, o que levou a um desprestígio da área. As demais licenciaturas valorizavam mais o conteúdo específico em detrimento do saber pedagógico, criando uma dicotomia entre pedagogia e outras áreas científicas. Isso impactou a formação docente para a educação básica, que passou a ser marcada pela separação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico (Tanuri, 2000).

Desde a Era Vargas uma série de leis, decretos e projetos influenciaram a formação e a prática docente, construindo a base do sistema educacional brasileiro contemporâneo. A partir do início da década de 1930, as preocupações relacionadas à Educação nacional ganharam notoriedade, alinhadas à defesa da "modernização do Brasil e à construção de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 17), obtendo respaldo de intelectuais e políticos da época.

O contexto, anseios, valores, política e características de sociedade de cada período histórico contribuiu ao trazer mudanças importantes nas políticas educacionais, na formação docente e na tentativa de valorização dos profissionais da educação. Desde as primeiras reformas modernizadoras da Era Vargas até as recentes iniciativas como a BNCC, a trajetória da educação no Brasil reflete, teoricamente, os esforços contínuos para melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a carreira do magistério.

Nesse contexto, merecem destaque a implementação de reformas efetuadas por meio de decretos, impulsionadas por Francisco de Campos, que

ocupava a liderança do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Conforme analisado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), essa fase já revelava a utilização da legislação como instrumento de gestão dos desafios educacionais nacionais. O governo de Getúlio Vargas promoveu importantes reformas educacionais que modernizaram e centralizaram a administração do ensino no Brasil. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi um marco significativo, centralizando as decisões sobre a educação.

Ao longo deste período, é possível citar eventos como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a centralização da administração do ensino e início de reformas modernizadoras no sistema educacional brasileiro como as de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) que modernizaram o sistema educacional e criaram instituições dedicadas à formação de professores (Ghiraldelli, 2014).

A reforma de Francisco Campos teve como objetivo principal uniformizar o ensino secundário em todo o território nacional; modernizar a educação, adaptando-a às demandas de uma sociedade em transformação; fortalecer o papel do Estado na educação. Já em Gustavo Capanema foi possível observar a ampliação e aprofundamento das mudanças iniciadas por Francisco Campos. As principais características dessa reforma foram o fortalecimento do papel da educação na construção da identidade nacional; preparação da mão de obra para o desenvolvimento industrial do país e a ampliação das oportunidades educacionais para a população (Ghiraldelli, 2014).

No período, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) citam que as iniciativas de Gustavo Capanema através das Leis Orgânicas do Ensino não apenas ampliaram as propostas anteriormente implementadas por Francisco de Campos, mas também flexibilizaram o que havia sido sugerido até então, atribuindo à União a responsabilidade de estabelecer diretrizes abrangentes para a Educação nacional.

Esse período marca uma etapa significativa na evolução do sistema educacional brasileiro, caracterizado por mudanças estruturais que moldaram as bases da educação no país. Estas reformas educacionais implementadas por Francisco Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1942 tiveram um impacto profundo na carreira docente no Brasil. Embora tenham trazido avanços significativos, também impuseram desafios e moldaram a profissão de maneira duradoura.

Ainda neste momento da história temos a Fundação da Universidade

de São Paulo (USP) em 1934 que significou a criação de uma instituição de ensino superior voltada para a formação de professores e pesquisa acadêmica e a própria Constituição Federal de 1934 que reconhece a educação como um direito de todos e responsabilidade do Estado, estabelecendo bases para a educação pública no Brasil.

Em 1946 temos a nova Constituição Brasileira reforçando a educação nacional como direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo que a educação será ministrada com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Cunha, 2009). O texto do artigo traz o seguinte “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946).

Avançando, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024) foi promulgada em dezembro de 1961, sendo um marco importante para o histórico da educação brasileira. O documento teve como destaque a estruturação do sistema educacional brasileiro e a tentativa de garantir a universalização do ensino fundamental. O texto de lei contempla a formação de professores ao estabelecer que os docentes deveriam ter formação específica para o exercício da profissão. A LDB estrutura educação no Brasil, enfatizando a formação de professores (Romanelli, 1986, p. 147).

Em 1965 temos a Criação do Estatuto do Magistério, constituindo-se como um passo importante para a tentativa de valorização da carreira e regulamentação da profissão de professor. O documento estabelecia normas para a carreira docente, incluindo salários, direitos e deveres dos professores, responsabilidades e condições de trabalho, sendo um marco legal para a profissão.

Entre as discussões do documento é possível destacar a apresentação de requisitos para ingresso como formação acadêmica e a aprovação em concurso público, o plano de carreira descrevendo etapas para a progressão, os critérios de promoção e os requisitos para cada nível. Mencionava também questões referente à remuneração à definição valores e critérios de cálculo da remuneração, incluindo gratificações e adicionais. Assim, o texto desejava organizar e normatizar a carreira docente por meio de critérios claros para ingresso, progressão na carreira, aposentadoria e demais aspectos relacionados à vida profissional do professor. O estatuto representou um avanço na valorização da carreira ao estabelecer um marco legal para a categoria.

Entre os anos de 1964 e 1985 o Brasil vivenciou o Regime Militar.

Neste período suprimiu-se a autonomia dos professores e sindicatos, focando no controle ideológico da educação. Para a carreira docente houve a estagnação dos salários, sendo um momento de grandes desafios e retrocessos, caracterizado por imposição de currículos limitando a autonomia dos professores para escolher os conteúdos e metodologias a serem utilizados, censura e vigilância aos materiais didáticos e às atividades escolares, com o objetivo de controlar o que era ensinado nas escolas. Os professores eram vigiados e poderiam ser punidos por expressões consideradas subversivas ou contrárias ao regime.

No Brasil, o Regime Militar contribuiu para a condição da precarização e proletarização do trabalho pedagógico ao assumir uma visão pedagógica para a Educação com vistas a formação do capital humano para o desenvolvimento do país em concordância com a ordem capitalista. Assim o “regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de Educação” (Saviani, 2008, p.295) tendo como eixo central a descrição analítica da intervenção realizada.

Os professores foram perseguidos e reprimidos, sendo proibidos de se manifestar por melhores condições de trabalho e por maior autonomia, contexto que resultou em docentes perseguidos, presos e torturados por suas atividades políticas e sindicais.

Sem dúvida, as consequências sofridas pelo sistema educacional brasileiro ao longo do período da ditadura civil-militar (1964 – 1985) em muito contribuíram para o quadro de carências e de desqualificação profissional e salarial que estiveram no bojo da luta e da organização da categoria dos trabalhadores da educação de todo o país [...] (Teixeira, 2015, p.71).

Diante deste cenário a carreira mostrou-se desmotivadora, pois as condições de trabalho precárias e a repressão política levaram muitos professores a se sentirem desmotivados e desvalorizados, o que contribuiu para a desprofissionalização da categoria, o abandono da carreira na busca de melhores condições de trabalho em outros setores e a dificuldade de organização dos professores em sindicatos, enfraquecendo a luta por seus direitos.

A ditadura militar representou um retrocesso para o trabalho do professor, para a carreira do magistério a educação brasileira de forma geral. Após a redemocratização, os professores brasileiros continuaram a enfrentar o desafio de construir uma educação e carreira sólidas, tendo que tentar recuperar a autonomia e a valorização da profissão.

Boutin e Camargo (2015, p. 5854), afirmam que:

Trata-se de uma forma violenta que nos deixou uma herança ideológica. Que tatuou no conjunto da sociedade civil a passividade, a subordinação e a falta de senso crítico frente a ação dos que dominaram a humanidade durante o curso da história, que ainda imperam seu domínio e ainda pretendem dominar. Sim essa violência foi possível através da educação.

A centralização do poder, a repressão política e a precarização das condições de trabalho tiveram um impacto profundo na vida dos professores e na qualidade do ensino, reverberando até os dias de hoje. Os prejuízos deste período ainda são percebidos nas pautas que os professores discutem constantemente com o Estado.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), originalmente promulgada em 1961, passou por uma reformulação significativa que trouxe mudanças substanciais para a educação básica e profissional no Brasil. Essa reformulação visava adaptar o sistema educacional às novas demandas sociais e econômicas do país, buscando uma maior integração entre a formação básica e a preparação para o mercado de trabalho. Foi nesse contexto de transformações educacionais que surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa criado com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo que ainda prevaleciam no país.

O programa focava principalmente na alfabetização funcional de adultos e jovens, deixando em segundo plano a necessidade de uma formação mais sólida e contínua para os educadores envolvidos, o que comprometeu, em certa medida, a eficácia das ações implementadas. Além disso, a falta de valorização adequada dos professores, tanto em termos de formação profissional quanto de reconhecimento social e econômico, contribuiu para que os resultados do Mobral ficassem aquém do esperado.

O Movimento adotou uma abordagem distinta em relação às pedagogias predominantes nas décadas de 1940 e 1950. Ao invés de seguir os princípios educacionais dessas décadas, que buscavam maior autonomia e participação crítica dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, o Mobral teve como principal objetivo integrar as camadas populares e os grupos marginalizados ao sistema de escolarização formal. No entanto, essa integração não era desinteressada. Pelo contrário, ela estava alinhada com os interesses ideológicos do Estado, que

buscava moldar cidadãos de acordo com suas necessidades políticas e econômicas. Assim, enquanto ampliava o acesso à alfabetização, o programa mantinha um viés instrumental, focado mais em atender demandas do governo do que em promover uma emancipação social plena (Costa e Bresolin, 2019).

Portanto, a reformulação da LDB em 1971 e a criação do Mobral refletem um período de importantes mudanças na educação brasileira. O objetivo real do governo não era promover uma educação plena e transformadora para a população. Em vez disso, a intenção estava voltada para a formação de mão de obra funcional, adequada às necessidades do mercado de trabalho, mas desprovida de uma formação crítica. Essa estratégia visava atender às demandas econômicas imediatas, enquanto ignorava os aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como o estímulo ao pensamento reflexivo e à autonomia intelectual (Niskier, 1989).

Suprimir a capacidade crítica do indivíduo é comprometer sua motivação para aprender de maneira significativa. O modelo proposto pelo governo, que almejava alfabetizar em apenas cinco meses, revelava-se incompatível com uma educação de qualidade. Sem engajamento crítico, o aprendizado torna-se superficial e mecânico, prejudicando a consolidação das habilidades necessárias para uma alfabetização duradoura e transformadora. Dessa forma, a iniciativa parecia mais uma solução técnica para questões econômicas e políticas do que um compromisso genuíno com a formação cidadã (Niskier, 1989).

Entre 1985 e 2000, o Brasil vivenciou um período de transição marcado pela redemocratização do Estado, culminando na promulgação da nova Constituição Federal de 1988. Esse processo representou um marco significativo na história política e social do país, especialmente no campo educacional. A Constituição de 1988 estabeleceu, pela primeira vez de forma explícita, a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e como um dever inalienável do Estado, consolidando assim a educação como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Arroyo, 2011).

Esse novo arcabouço constitucional introduziu a gestão democrática das instituições de ensino, o que foi um passo importante para garantir a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil na tomada de decisões educacionais. Além disso, a Constituição de 1988 ressaltou a importância da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo o papel crucial dos professores na formação de uma nação e na promoção do desenvolvimento social,

pelo menos em termos de texto de lei.

A redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988 abriram novos horizontes para a carreira docente, representando uma ruptura com o período anterior, caracterizado por repressão, controle autoritário e desvalorização da profissão docente. Durante os anos de ditadura, os professores enfrentaram severas restrições à liberdade de cátedra e à organização sindical, o que dificultava a luta por melhores condições de trabalho e por uma educação de qualidade. Com a redemocratização, esses profissionais passaram a contar com um ambiente político mais favorável para a reivindicação de seus direitos, para a melhoria das condições de trabalho e para o fortalecimento da educação pública.

A nova Constituição, ao garantir a educação como um direito de todos, reforçou a necessidade de políticas públicas que assegurassem o acesso universal à educação de qualidade, bem como a valorização contínua dos educadores. Esse contexto proporcionou aos professores um cenário mais propício para a luta por seus direitos, pela melhoria salarial, pela formação continuada, e pelo reconhecimento social e profissional, elementos essenciais para o fortalecimento da educação no país. Desse modo, a redemocratização e a Constituição de 1988 podem ser vistas como um divisor de águas na história da educação brasileira, ao inaugurar uma era de novas possibilidades e desafios para a carreira docente e para o sistema educacional como um todo.

A Constituição de 1988 permitiu ampliar as discussões acerca da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, contribuindo para a discussão da profissão docente. O documento garantia a obrigatoriedade de um plano que estabelecesse as diretrizes e metas para a educação no país, o Plano Nacional de Educação (PNE), sinalizava a necessidade de um salário digno, um salário profissional e um piso salarial nacional. A Constituição também fortalecia a liberdade de expressão e associação ao garantir de que os professores pudessem exercer suas atividades sem censura e se organizar em sindicatos; reforçava a necessidade de qualificação constante por meio da formação continuada, reconhecendo-a como um direito visando a qualificação profissional dos docentes.

Em que pese os avanços no período de 1985 a 2000 ao tentar garantir, pelo menos no texto de lei, alguns direitos aos professores e incentivar a valorização da educação, os desafios como as desigualdades regionais e a falta de recursos continuaram a afetar a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos

docentes. O que a categoria vivencia até os dias atuais são condições precárias de trabalho, falta de investimento nas escolas, falta de compromisso com as políticas de remuneração, jornadas comprometidas pelo volume de trabalho, não observância em relação às formas de contratação por meio de concurso público e o avanço do cenário de desvalorização e desprestígio.

Em 1996, a educação brasileira passou por uma importante atualização legislativa com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que representou um marco na reestruturação do sistema educacional do país. Esta lei, que atualizou e ampliou os princípios estabelecidos nas versões anteriores, foi fundamental para adaptar a legislação educacional às demandas de uma sociedade em transformação e para promover uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Um dos aspectos centrais introduzidos pela LDB de 1996 foi o fortalecimento da formação contínua dos docentes, reconhecendo que a educação de qualidade depende diretamente da capacitação e atualização permanente dos profissionais da educação. A lei enfatizou que a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para atender às necessidades dinâmicas de uma sociedade em constante mudança. Por isso, a formação contínua foi instituída como uma responsabilidade tanto dos sistemas de ensino quanto dos próprios profissionais, visando ao aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Ghiraldelli, 2014, p. 215).

Além disso, a LDB de 1996 estabeleceu a exigência de formação superior para os docentes da educação básica, marcando a tentativa de uma mudança significativa na valorização da profissão docente. Essa exigência visava garantir que os professores estivessem melhor preparados para desempenhar suas funções, equipados com conhecimentos teóricos e práticos que os capacitassem a lidar com a diversidade de situações encontradas no ambiente escolar. A necessidade de uma formação em nível superior também foi vista como um passo importante para a valorização da carreira docente, conferindo maior prestígio e reconhecimento aos educadores e alinhando a formação dos professores brasileiros com as práticas internacionais mais avançadas.

Essa legislação trouxe, portanto, avanços importantes para a educação no Brasil, ao reforçar a ideia de que a qualidade do ensino está

intrinsecamente ligada à qualidade da formação dos professores. A LDB de 1996, ao estabelecer diretrizes claras para a formação inicial e continuada dos docentes, bem como ao exigir formação superior para os educadores da educação básica, buscou não apenas melhorar as condições de ensino, mas também elevar o status da profissão docente, reconhecendo o papel fundamental desses profissionais na construção de uma sociedade mais educada e desenvolvida.

Após o ano 2000 temos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Este foi um plano com duração de dez anos que tinha como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação, a elevação da escolaridade da população, a redução das desigualdades de acesso e permanência no ensino, e a democratização da gestão do ensino público. O PNE de 2001 foi resultado de debates e propostas tanto do governo quanto da sociedade civil, com um projeto alternativo elaborado por sindicatos e trabalhadores da educação (Hermida, 2006).

Para Aguiar (2010) a análise da execução do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 revela o descumprimento das metas estabelecidas. A responsabilidade por concretizar os objetivos propostos está profundamente vinculada à dinâmica das relações entre os entes federados, que envolve aspectos como cooperação, divisão de competências e alocação de recursos. Assim, a materialização das metas, que não ocorreu, exigia um esforço articulado, em que cada ente federado deveria assumir sua parte de responsabilidade, trabalhando de forma coordenada para superar desafios estruturais e atender às demandas educacionais da população.

Seguindo temos o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas e diretrizes para a educação brasileira para o período de 2014 a 2024. Do ponto de vista do texto, o documento veio com um forte enfoque na valorização dos profissionais da educação ao incluir metas específicas para a formação e valorização dos professores, como a Meta 15, que propõe a garantia de formação continuada para todos os professores da educação básica, e a Meta 17, que visa equiparar o rendimento médio dos professores ao de outros profissionais com escolaridade equivalente. Estas metas refletem a necessidade de reconhecimento do trabalho docente como fundamental para o desenvolvimento educacional e social do país, promovendo uma formação mais qualificada e melhorando as condições salariais e de trabalho dos professores.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - Lei nº 11.738/2008, estabeleceu um piso salarial mínimo para os professores da educação básica em todo o território nacional, visando corrigir disparidades salariais entre diferentes estados e municípios e assegurar uma remuneração mínima digna para todos os docentes. A implementação do piso salarial foi uma conquista importante para a categoria, ainda que nem todos os estados tivessem demonstrado compromisso com a efetivação da legislação. A lei representou o reconhecimento legal da importância de garantir condições salariais adequadas para os professores, o que é essencial para atrair e manter profissionais qualificados na educação.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, texto do decreto nº 6.755/2009, foi concebido para garantir a formação inicial e continuada dos professores em serviço, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) e os sistemas de ensino. A política visava assegurar que os professores tivessem acesso a uma formação de qualidade, atualizada e em consonância com as demandas educacionais contemporâneas. A formação contínua passou a ser vista como um componente essencial para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - Emenda Constitucional nº 53/2006 representou outra tentativa de avanço. O documento substituiu o antigo Fundef e ampliou a abrangência dos recursos destinados à educação básica, incluindo todos os níveis dessa etapa, da educação infantil ao ensino médio. Uma parte significativa dos recursos do FUNDEB recebeu destinação ao pagamento dos salários dos professores, pretendendo garantir maior equidade na distribuição de recursos entre as redes de ensino.

Aqui, importa mencionar a Lei nº 14.113 de 2020 que regulamenta o Novo Fundeb, estabelecendo as diretrizes para o financiamento e desenvolvimento da educação básica pública no Brasil. O texto detalha a composição financeira do fundo, que é alimentado por uma cesta de impostos estaduais e municipais, além de contar com aportes complementares da União. A distribuição dessas verbas prioriza a redução de desigualdades, utilizando indicadores como o valor anual por aluno e o desempenho na aprendizagem para definir os repasses. Além das questões orçamentárias, a norma impõe que pelo menos 70% dos recursos sejam destinados

ao pagamento de profissionais da educação em exercício. A legislação também instituiu mecanismos rigorosos de fiscalização e controle social, prevendo a criação de conselhos específicos para monitorar a aplicação do dinheiro (Brasil, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabeleceu diretrizes para os currículos escolares em todo o país, impactando diretamente o trabalho dos professores. A BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Sua implementação exigiu uma atualização significativa das práticas pedagógicas, o que, por sua vez, demandou programas de formação continuada para os professores. A BNCC reforçou a necessidade de os docentes estarem em constante atualização, adaptando-se às novas exigências curriculares e às transformações na sociedade.

A BNCC apresenta orientações que a marcam por diretrizes alinhadas à agenda global de preservação e expansão do sistema capitalista. Em suas discussões e formulação do texto final, o documento verteu para um modelo de formação concebido a partir de uma abordagem tecnicista e instrumental, refletindo os interesses de setores empresariais que buscam moldar um trabalhador adaptado às suas demandas e submissões.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673)

Sob essa lógica, a BNCC reforça a ideia de um modelo educacional centrado na instrumentalização do conhecimento, priorizando competências práticas que atendam às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral que valorize a emancipação intelectual e o protagonismo dos estudantes. Essa abordagem curricular, ao desconsiderar a diversidade cultural e as especificidades regionais, impõe uma uniformidade que fragiliza a capacidade da educação básica de atuar como um espaço de formação cidadã.

É impossível imaginar que tais concepções contidas na BNCC não impactariam diretamente na formação e no trabalho do professor, uma vez que a prática docente precisa atender às finalidades da Educação (caracterizada no modelo empresarial). Para os professores, essa base curricular implica em mudanças significativas em sua formação inicial e continuada, exigindo que se adaptem a um modelo educativo que privilegia resultados mensuráveis e habilidades predefinidas. Tais demandas reforçam a hegemonia de interesses mercadológicos no campo educacional, comprometendo a possibilidade de uma educação transformadora e crítica.

Assim, a BNCC se configura não apenas como um instrumento normativo, mas também como um reflexo das disputas de poder e das tensões entre as diferentes concepções de educação em nossa sociedade. Ainda nesse movimento de discussão acerca da BNCC, podemos trazer a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ainda que estejamos falando da BNCC de 2017 e a BNC-Formação tendo sido aprovada em outubro de 2020, decidimos comentar aqui o documento pela relação com a BNCC de 2017. A BNC-Formação foi aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2020 e trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Este documento não foge da perspectiva de alinhamento aos interesses neoliberais e vai ao encontro de uma lógica que padroniza políticas para a formação docente, organizando-se a partir do desenvolvimento de competências. Neste sentido, o documento responde aos pressupostos que observamos na BNCC, regulamentando e uniformizando conteúdos e trabalho docente, o que entendemos ser uma forma limitante da autonomia do professor acerca do que e como ensinar.

Observando a BNC-Formação, percebemos um movimento de contrarreforma que representa um retrocesso no processo de valorização da carreira docente. Na leitura do documento entendemos o seu alinhamento ao Neoliberalismo como uma espécie de receituário neoliberal onde a formação se resume a aspectos técnicos e pragmáticos. Centrada em competências, representa uma forma de padronização das políticas para a formação docente, implicando diretamente em uma formação uniforme e homogeneizante, negligenciando a diversidade cultural e contextos específicos da prática docente, assim como a própria autonomia do professor (Ximenes e Melo, 2022; Zucchini, Alves e Nucci, 2023). Lembrando que

constitucionalmente o professor possui “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]” (Brasil, 1988).

A BNC-Formação pretende introduzir uma ação profissional ligada aos pressupostos liberais, o que nos parece desejar produzir na subjetividade dos professores uma cultura que destaca a performatividade e que responsabiliza o indivíduo pelo seu desenvolvimento e desempenho profissional. A lógica subjacente no documento desconsidera a importância do coletivo na busca pela valorização do profissional docente, colocando em evidência os conceitos de meritocracia e de desempenho individual (Ximenes e Melo, 2022; Zucchini, Alves e Nucci, 2023).

Ainda a partir de Ximenes e Melo (2022) e Zucchini, Alves e Nucci, (2023), o documento reduz a valorização docente a um único inciso (Art. 6º, II), restringindo-se em reconhecer e fortalecer saberes e práticas específicas, o que é interpretado como uma relativização da formação continuada enquanto direito do professor e um reforço de visões meritocráticas e empreendedoras. Além disso, o documento exige que o professor seja um profissional engajado e comprometido com o com o próprio desenvolvimento individual, sem garantir as condições indispensáveis para o exercício qualificado da atividade educativa, tais como a realização de concursos públicos, a garantia de salários justos, planos de carreira, infraestrutura adequada, turmas menos numerosas e suporte pedagógico efetivo.

É possível perceber o documento como um retrocesso ao pensarmos na valorização da carreira docente no Brasil, pois alinha-se à lógica neoliberal, destaca a padronização e as competências, não considera a complexidade que é a ação docente, afasta o coletivo ao fortalecer a visão individual do desenvolvimento profissional. É reforçado uma forma de gestão moldada no controle do trabalho do professor, impulsionando a precarização. Este cenário, no entanto, nos leva a pensar na leitura do documento como um chamamento à construção de uma resistência ativa e coletiva tanto no plano pedagógico quanto no político, em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade (Ximenes e Melo, 2022; Zucchini, Alves e Nucci, 2023).

Retornando a 2017, vale mencionar o documento “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. O documento examina o que chama de “problema” do alto gasto público no Brasil e propõe soluções para

alcançar um ajuste fiscal sustentável e justo, que passam inclusive pelo trabalho do professor. O estudo, solicitado pelo governo federal ao Banco Mundial, conclui que o Brasil gasta mais do que pode e gasta mal, colocando em risco a sustentabilidade fiscal do país (Banco Mundial, 2017).

De acordo com o texto, o aumento constante dos gastos públicos nas últimas duas décadas, agravado pela queda nas receitas e pelo crescimento de gastos tributários, resultou em déficits fiscais insustentáveis e no aumento da dívida pública. Para estabilizar a dívida pública, o Brasil precisa realizar um ajuste fiscal significativo. O estudo argumenta que o gasto público é ineficiente e regressivo, beneficiando mais os ricos do que os pobres (Banco Mundial, 2017).

O documento analisa diversas áreas, incluindo previdência social, folha de pagamento do funcionalismo público, compras públicas, programas de assistência social, programas para o mercado de trabalho, educação e saúde. O documento aponta para a ineficiência nos gastos com ensino fundamental e médio, argumentando que o mesmo nível de serviço poderia ser mantido com um gasto 1% menor do PIB em nível local.

Neste ponto o documento, contrariando a urgência na valorização da carreira do magistério, afirma que a principal causa dessa ineficiência no ensino fundamental e médio são as baixas razões aluno/professor. Para o estudo, o aumento do número de alunos por professor em 33% no ensino fundamental e 41% no ensino médio resultaria em uma economia de R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Essa mudança poderia ser implementada permitindo a redução natural do número de professores por meio de aposentadorias, sem reposições, recomendação que contribui para a desvalorização da profissão e o agravamento das condições precárias do trabalho docente.

De acordo com o documento (Banco Mundial, 2017, p. 136-137),

É possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio, sem comprometer o nível atual dos serviços prestados. Algumas opções de reforma para aumentar a eficiência nesses níveis de ensino encontram-se resumidas abaixo: (i) Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB. Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os

professores que se aposentarem seria limitar a contratação de novos professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais. (ii) Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico.

O documento "Um Ajuste Justo" apresenta um diagnóstico abrangente dos desafios fiscais do Brasil e pretende oferecer um conjunto detalhado de recomendações para a realização de um ajuste fiscal, que segundo o documento, é sustentável, eficiente e equitativo. O estudo argumenta que o ajuste fiscal é uma oportunidade para corrigir distorções estruturais que prejudicam o crescimento econômico, a equidade social e a eficiência dos serviços públicos. A implementação das reformas propostas, no entanto, exige um diálogo amplo com as diversas camadas da sociedade e um compromisso político sustentado para superar resistências e garantir a construção de um futuro mais próspero e justo para todos os brasileiros.

Quando falamos da urgência na valorização da carreira do magistério nos apoiamos em documentos como "Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais" um relatório de 2007 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) discute a escassez de professores no ensino brasileiro. O relatório analisa as causas dessa escassez, como baixos salários, falta de investimento na educação e altos índices de evasão em cursos de licenciatura. Ele apresenta um diagnóstico da situação e propõe soluções emergenciais e estruturais, incluindo incentivos financeiros, melhorias na formação docente e políticas para atrair jovens para a carreira de professor. As propostas visam a melhorar a qualidade do ensino e evitar um "apagão" (Brasil, 2007).

No mesmo sentido temos a “Pesquisa sobre a oferta e demanda de professor no Brasil”⁸ que traz resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com o Instituto Península. A pesquisa utiliza dados quantitativos do Censo Escolar, Censo do Ensino Superior e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), combinados com análises qualitativas de entrevistas com atores-chave da educação. O objetivo principal foi avaliar se há, ou haverá, desequilíbrio entre a oferta e demanda de professores, considerando a qualidade da formação docente, a atratividade da carreira e os processos de seleção, alocação e carreira docente, identificando os desafios e propondo possíveis soluções. A análise abrange diversas dimensões, incluindo o número de egressos por área de conhecimento, a razão aluno-professor, a adequação dos professores às disciplinas lecionadas, os salários e as condições de trabalho (FGV, 2020).

Por fim, embora conscientes de que o assunto não se encerra neste documento, analisamos a proposta para o Plano Nacional de Educação 2024/2034 (Brasil, 2024), de forma específica quando em sua abordagem sobre a valorização docente. O documento apresenta as metas e objetivos para o decênio 2024-2034, detalhando suas diretrizes, objetivos gerais, metas e estratégias para diversos níveis de ensino.

De acordo com o CONAE (2024, p. 136), sobre a necessidade do documento,

A necessidade da definição de políticas de Estado que garantam a valorização dos(as) profissionais da educação continua na agenda do PNE 2024/ 2034, tendo em vista que pouco, ou quase nada se avançou no atendimento das metas nos planos anteriores. Além disso, é preciso considerar também as transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, tanto na esfera do trabalho, quanto no âmbito das políticas educacionais, que contribuem para o diagnóstico da educação nacional o qual aponta para o agravamento de processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização de tais profissionais.

O PNE pretende melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, incluindo a educação infantil, fundamental, média, superior e profissional, com foco na redução das desigualdades e na inclusão. Ele prevê um amplo sistema de monitoramento e avaliação, além de detalhar o financiamento necessário para sua implementação. A participação social e a gestão democrática também são elementos

⁸ <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf>

cruciais do plano (Brasil, 2024).

As discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 relacionadas à valorização do magistério, podem ser melhor compreendidas ao analisarmos os detalhes da meta 16 que concentra-se no objetivo de garantir formação adequada e melhores condições de trabalho aos profissionais da educação básica, sendo crucial para a valorização dos professores.

Quadro 3: Metas do PNE 2024/2034

META 16	DESCRIÇÃO
a: Formação específica em nível superior	Esta meta busca garantir que todos os professores da educação básica possuam formação superior específica, por meio de cursos de Pedagogia e licenciaturas nas áreas de conhecimento em que atuam. Isso significa que, para lecionar matemática, por exemplo, o professor deverá ter concluído uma licenciatura em Matemática. A meta reforça a importância da formação adequada para a qualidade do ensino, reconhecendo que a expertise do professor em sua área de atuação é fundamental para o aprendizado dos alunos.
b: Equiparação salarial	Uma das reivindicações históricas da categoria docente é a equiparação salarial com outras profissões que exigem nível superior. A meta 16.b visa atender a essa demanda, buscando valorizar os profissionais do magistério ao equiparar sua remuneração média à de outras profissões com o mesmo nível de escolaridade. A equiparação salarial reconhece a importância social da profissão docente e a necessidade de atrair e reter profissionais qualificados na área.
c: Planos de carreira	A meta 16.c foca na garantia de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica, incluindo o piso salarial nacional profissional como referência para os professores. Além disso, a meta define o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos, garantindo tempo para outras atividades essenciais, como planejamento de aulas, correção de trabalhos e formação continuada. Planos de carreira bem estruturados proporcionam aos professores perspectivas de progressão profissional, motivando-os e contribuindo para a qualidade do ensino.
d: Vínculo estável por concurso público	A estabilidade profissional é fundamental para a valorização do magistério. A meta 16.d busca assegurar que pelo menos 70% dos professores da rede pública tenham vínculo estável por meio de concurso público, em consonância com o artigo 206, inciso V, da Constituição Federal. Concursos públicos garantem a seleção de profissionais qualificados de forma justa e transparente,

	contribuindo para a profissionalização da carreira docente.
--	---

Fonte: CONAE, 2024.

Em resumo, as metas do PNE 2024-2034 voltadas para a valorização do magistério buscam elevar o nível de formação dos professores assegurando a formação superior específica para a docência; promoção da justiça salarial equiparando a remuneração dos professores à de outras profissões com o mesmo nível de escolaridade; estruturar planos de carreira garantindo progressão profissional e condições de trabalho adequadas; assegurar a estabilidade profissional por meio de concursos públicos e vínculos estáveis. A valorização do magistério é um passo fundamental para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Ao investir na formação, nas condições de trabalho e no reconhecimento da importância social dos professores, o PNE 2024-2034⁹ contribui para a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz.

Todas as propostas, mudanças, leis, planos e afins que circundaram a Educação brasileira causaram um impacto profundo, especialmente ao reestruturar prioridades e recursos no setor. O modelo de gestão adotado concentrou-se na racionalização de investimentos e na valorização dos níveis iniciais da educação básica. Essa priorização, no entanto, foi acompanhada por uma redução do currículo a conteúdos mínimos, cuja finalidade principal passou a ser a formação de competências específicas voltadas à inserção no mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral (Souza, 2010).

A incorporação do modelo mercadológico como sinônimo de eficiência e eficácia encontrou terreno fértil no contexto brasileiro. Esse modelo incentivou a adoção de paradigmas empresariais que transformaram a educação em um espaço propício para a atuação de provedores de serviços educacionais com fins lucrativos, guiados por demandas e dinâmicas de mercado.

Essa orientação comercial não apenas alterou a forma como a educação é concebida e ofertada, mas também levantou questionamentos sobre o papel do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todos, dado que a lógica mercantil tende a privilegiar a maximização de resultados financeiros em detrimento de interesses sociais mais amplos (Souza, 2010).

⁹ Considerando que o prazo do plano atual já se encerrou, uma extensão foi aprovada no Senado Federal e na Câmara dos Deputados prorrogando até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Assim, ainda não entrou em vigor o plano para 2024/2034.

A valorização dos docentes compreende a garantia de uma remuneração digna e condições adequadas de trabalho até a promoção de uma formação contínua e de qualidade. Estas ações representam passos importantes na construção de um sistema educacional mais justo e eficiente, no qual os professores são reconhecidos e valorizados como agentes fundamentais do desenvolvimento social e econômico do país. Todavia, é preciso observar a efetivação daquilo que se pretende nos textos, visto que a valorização precisa se materializar no cotidiano do trabalho do professor, principalmente em relação à sua própria carreira.

Com relação a remuneração, questionamos os professores por meio do nosso instrumento de pesquisa se considerando o Piso Nacional do Magistério em 2024 (a referência é o valor do salário sem gratificações, premiações ou adicionais de qualquer natureza, sendo o valor do piso nacional para professores de 40 horas R\$ 4.580,57, para professores de 30 horas 3.435,42 e para professores de 20 horas R\$2.290,28), você diria que recebe o piso nacional do magistério? E, em que pese a lei já tenha sido pacificada¹⁰ pela mais alta corte do país, o retorno dos professores aponta que não se efetiva o piso salarial em todos os casos.

A pesquisa revelou que 63,7% dos docentes afirmam receber o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), conforme estabelecido pela Lei nº 11.738/2008. Apesar de ser uma porcentagem majoritária, o dado demonstra que mais de um terço dos professores (36,3%) ainda não é contemplado pelo piso salarial nacional. Este índice corrobora a discussão presente nos documentos que apontam para a persistência de dificuldades na implementação da Lei.

Tais dificuldades se mantêm mesmo após o Supremo Tribunal Federal (STF) ter declarado a constitucionalidade integral da Lei nº 11.738/2008 em 2011, em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167). A não observância plena da legislação é resultado da complexidade do sistema educacional brasileiro, que envolve diferentes entes federativos (União, estados e municípios) responsáveis pela gestão da educação básica. Além disso, a resistência de alguns

¹⁰ A expressão “matéria pacificada” refere-se a um tema jurídico cuja interpretação já foi definida e consolidada pelos tribunais superiores, por meio de uma ou mais decisões reiteradas. Esse entendimento uniforme confere previsibilidade e estabilidade às futuras decisões judiciais, promovendo segurança jurídica e eficiência no sistema judiciário, uma vez que a aplicação da lei torna-se mais coerente e evita-se a existência de decisões contraditórias (Santanna, 2019), fato que não é observado quando estados e municípios não pagam efetivamente o piso salarial, utilizando de “complementos salariais”, os quais não são incorporados na aposentadoria, para mascaram o cumprimento da lei do piso.

gestores e governos em cumprir a Lei é um fator que contribui para a continuidade dessa realidade, sendo que a falta de recursos financeiros (ou a alegação de insuficiência, citando a Lei de Responsabilidade Fiscal, lei nº 101/2000) é frequentemente utilizada como justificativa para o descumprimento.

Este cenário evidencia um distanciamento entre a proposta da lei do piso e a realidade material vivenciada pelos professores em seu cotidiano.

Refletindo sobre a valorização da carreira do magistério no Brasil, uma série de conflitos e obstáculos impedem avanços significativos. Esses desafios são multifacetados e abrangem desde questões estruturais do sistema educacional até aspectos socioeconômicos e políticos que permeiam a profissão. Um dos principais obstáculos reside na precarização das relações de trabalho. A alta incidência de contratos temporários e terceirizados, que chegam a 40% da média nacional, cria instabilidade e insegurança para os professores, impactando negativamente a qualidade do ensino e a continuidade das políticas educacionais. Essa precarização contribui para a rotatividade docente, fragmenta o trabalho pedagógico e impede a construção de vínculos com a comunidade escolar (CONAE, 2024).

De acordo com as análises do Todos pela Educação, a partir de dados do Ministério da Educação e Ciência, documento Sinopse Estatística da Educação Básica, desde 2013, observa-se um crescimento contínuo no número de professores temporários, ainda que com pequenas variações ao longo do tempo. Em contrapartida, o total de docentes efetivos vem apresentando uma redução constante ao longo da última década. Entre 2013 e 2023, o contingente de temporários aumentou em aproximadamente 126 mil profissionais, o que representa um acréscimo de 55%, enquanto o número de efetivos diminuiu em torno de 184 mil, correspondendo a uma queda de 36% (Todos pela Educação, 2024).

Nas redes municipais, embora o número de docentes efetivos ainda seja superior ao de temporários — cerca de 822 mil (63%) contra 440 mil (34%) em 2023 —, verifica-se uma tendência de mudança. Somente entre 2020 e 2023, houve um crescimento de 47% no total de temporários e uma redução de 2% no quadro de efetivos (Todos pela Educação, 2024). Quando falamos nos contratos temporários, estamos falando de uma quantidade significativa de professores que não possuem a possibilidade de pensar na carreira docente, na formação continuada, elevação, estabilidade e demais elementos que pensamos ao visualizar a valorização da carreira

do magistério, pois na contratação temporária não há carreira.

Outro elemento que podemos mencionar é a falta de planos de carreira, cargos e remuneração adequados desestimula o ingresso e a permanência na profissão. A Meta 17 do PNE 2014/2024, que visa equiparar o rendimento médio dos professores ao de outros profissionais com escolaridade equivalente, não foi atingida no prazo previsto. Apesar de um acréscimo real de 6,2% no rendimento médio dos professores entre 2012 e 2021, os demais profissionais com formação equivalente tiveram uma perda real de 16% no poder de compra de seus salários. Essa disparidade salarial reforça a desvalorização da profissão docente.

A CONAE (2024) menciona também a formação desigual e Inadequada dos professores. A expansão desenfreada dos cursos à distância, muitas vezes de baixa qualidade e sem controle rigoroso, tem comprometido a qualidade da formação docente, especialmente no setor privado. A evasão nos cursos de licenciatura, impulsionada pela necessidade de muitos estudantes trabalharem para sobreviver, também é preocupante. Contribui para o cenário a falta de investimento em formação específica para a docência com indígenas, quilombolas, do campo e para a educação bilíngue de surdos e imigrantes agrava ainda mais o problema.

Ainda nesta análise, a conferência (CONAE, 2024) menciona a inadequação docente, caracterizada pela atuação de professores em disciplinas para as quais não possuem formação específica. Este é um fator que compromete significativamente a qualidade do ensino. Esse cenário é agravado pelas deficientes condições de trabalho nas escolas, que enfrentam problemas estruturais como a ausência de saneamento básico, mobiliário inadequado, falta de acesso à internet e tecnologias.

Esses obstáculos não apenas dificultam o trabalho dos professores, mas também prejudicam a aprendizagem dos alunos. Além disso, a superlotação das salas de aula, com uma relação numérica inadequada entre alunos e professores, sobrecarrega os docentes e impossibilita um acompanhamento individualizado dos estudantes.

Outro aspecto que contribui para a desvalorização da carreira docente é a falta de reconhecimento social da importância da profissão e da escola pública. A sociedade ainda não valoriza adequadamente o papel essencial dos professores na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse reconhecimento é fundamental para fortalecer a percepção do impacto

transformador que a educação exerce (CONAE, 2024).

O financiamento insuficiente para a educação pública também é um dos principais entraves à valorização da carreira docente. A escassez de recursos financeiros impede a execução de políticas que poderiam melhorar as condições de trabalho, promover formação continuada de qualidade e equiparar salários. O Custo Aluno Qualidade (CAQ), que deveria garantir um padrão básico de qualidade na educação, ainda não é aplicado integralmente, evidenciando a falta de investimento no setor e perpetuando desafios que comprometem o avanço do ensino e a dignidade da carreira docente (CONAE, 2024).

Assim, entendemos que a valorização da carreira docente exige uma abordagem sistêmica que enfrente os desafios estruturais, socioeconômicos e políticos que permeiam a profissão. É preciso garantir contratos de trabalho justos, salários dignos, planos de carreira atrativos, formação inicial e continuada de qualidade, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social da importância da profissão. A implementação de políticas públicas efetivas que promovam a valorização docente é fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No próximo capítulo, serão discutidos elementos constitutivos do cenário em que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi concebida, debatida e aprovada, buscando observar as múltiplas dimensões que influenciaram esse processo. Trata-se de um cenário profundamente marcado pela longa trajetória histórica de lutas em defesa da valorização dos profissionais da educação, cuja origem remonta às primeiras formulações em torno da democratização do ensino público e da consolidação de direitos trabalhistas no setor educacional.

A luta pela valorização docente encontra respaldo nos princípios constitucionais consagrados na Constituição Federal de 1988, que estabelecem garantias fundamentais como planos de carreira para o magistério, ingresso por meio de concurso público e a instituição de um piso salarial nacional como instrumento de promoção da equidade e de fortalecimento da educação básica.

A formulação e aprovação da Lei nº 11.738/2008 foram precedidas por intensos e complexos debates envolvendo a sociedade civil organizada, sindicatos da educação, gestores públicos das esferas federal, estadual e municipal, além de parlamentares com distintas orientações político-ideológicas. Nesse processo, destaca-se a judicialização das políticas públicas educacionais, fenômeno que atribuiu

ao Supremo Tribunal Federal (STF) um papel decisivo na interpretação e na delimitação da constitucionalidade dos dispositivos legais referentes ao piso salarial (exemplo dos estados que questionaram judicialmente a lei do piso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará).

As discussões travadas no âmbito do STF concentraram-se em duas questões de destaque: a definição da natureza jurídica da expressão "piso salarial" — se deveria ser interpretada como o vencimento inicial da carreira, desvinculado de eventuais gratificações e vantagens, ou como a remuneração global — e a constitucionalidade da composição da jornada de trabalho docente, que determina a destinação de, no mínimo, um terço da carga horária semanal para atividades pedagógicas extraclasse. A análise desse contexto revela a complexidade dos embates jurídicos e políticos que cercaram a implementação da lei, evidenciando, de um lado, as tensões federativas e as disputas sobre a distribuição de competências e recursos financeiros, e, de outro, as resistências políticas e institucionais à efetivação de políticas públicas que promovam a valorização profissional no âmbito da educação básica.

A compreensão desse contexto se revela fundamental para analisar os desafios persistentes à plena implementação do piso salarial e seus impactos concretos na valorização do magistério e na qualidade da educação pública no Brasil.

4 BASTIDORES DAS DISCUSSÕES DA LEI Nº 11738/2008

*O castigo dos bons que não fazem política é serem governados pelos maus.
Platão¹¹*

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho, propomos, a partir deste ponto, apresentar elementos que consideramos fundamentais para a análise e compreensão do contexto no qual se insere a valorização da carreira docente. Pretendemos abordar as condições históricas, sociais e políticas que embasam tais reflexões, assim como os processos e debates que culminaram na formulação e aprovação da lei que regulamenta o piso salarial nacional do magistério. Por meio dessa abordagem, buscamos evidenciar as dinâmicas que orientam o reconhecimento da docência enquanto profissão essencial e os desafios enfrentados para a implementação de políticas públicas voltadas à sua valorização.

Discutir os rumos da Educação brasileira nunca pareceu uma tarefa fácil, inclusive desde o início da sistematização da Educação brasileira é possível verificar uma sucessão de rupturas e descontinuidades de projetos políticos e ideológico. A alternância dos blocos que ocupam o poder político no país exerce forte influência nas decisões tomadas em relação às políticas educacionais. As discussões em torno da lei nº 11.738/2008 marcaram um período crucial na história política e educacional do Brasil. Aqui desejamos compreender aspectos que compunham o cenário político e social que envolveu as discussões e negociações sobre o piso salarial nacional dos professores.

A educação pública no Brasil sempre esteve no centro de debates políticos e sociais. Entre os diversos desafios enfrentados, a valorização dos profissionais da educação se destaca como um dos pilares essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. A sanção da Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, representou um marco histórico e político para a consolidação de direitos dos professores da educação básica.

No período em que se discute uma lei nacional para garantir o piso do magistério no Brasil, o país vivenciava uma fase de transformações profundas em diversas esferas sociais e políticas. Neste contexto é proposto a lei nº11.738 que

¹¹ Tradução adaptada de um trecho de A República.

versava sobre estabelecer um piso salarial nacional para os professores, desencadeando debates acalorados entre distintos setores políticos, sindicatos e a sociedade em geral. Esse embate refletia uma conjuntura de demandas crescentes por melhorias na educação, além de tensionar a relação entre as políticas trabalhistas e a valorização do magistério.

Antes da aprovação da Lei nº 11.738/2008, a sociedade brasileira apresentou posicionamentos diversos e manifestou-se de maneira ativa, especialmente por meio de movimentos sindicais, entidades representativas do magistério e debates públicos. O surgimento da Lei do Piso Salarial Nacional não foi um evento isolado, mas resultado de décadas de mobilização de professores, sindicatos e movimentos educacionais.

Nos anos 1990 e 2000, o cenário educacional brasileiro enfrentava sérias disparidades salariais entre estados e municípios, comprometendo a atratividade e a retenção de profissionais na carreira docente. A aprovação da Emenda Constitucional nº 53, em 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), abriu caminho para a discussão de um piso salarial unificado.

Vale lembrar que não se tratava de uma discussão apartada de outras demandas que, em diversos níveis e setores, a sociedade já debatia de longa data, tais como reforma trabalhista, reforma do Ensino Médio, reforma tributária, reforma agrária. Em maior ou menor medida, estas mudanças na sociedade se esbarram, pois todas se relacionam intimamente com a arrecadação e distribuição dos recursos financeiros do país.

Com bases neoliberais, características que sustentariam o empresariamento da Educação já eram possíveis de se evidenciar. Saviani (2010) menciona que elementos como o neotecnicismo se faziam presente no que se pretendia para a Educação, e impulsionava conceitos próprios do empresariado, como a busca pela "qualidade total" na Educação e o avanço de uma "pedagogia corporativa". Ainda segundo o autor,

[...] "qualidade total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camisa da empresa". A busca da qualidade então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, **surgem tentativas de transpor o conceito de "qualidade total" do âmbito**

das empresas para as escolas (Saviani, 2007, p. 439-440, grifo nosso).

Importa ainda citar o autor em

Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. [...] Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a "pedagogia corporativa" (Saviani, 2007, p. 440).

O professor já pode ser percebido como os trabalhadores assalariados das indústrias. Para os autores Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) os professores, diante das condições precárias em que seu trabalho é desenvolvido, passam a se perceber como os trabalhadores assalariados das indústrias, das fábricas, das linhas de produção. Citam os autores:

A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor à essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela missão de formar os homens do amanhã, estão, por sua vez, descobrindo, na prática quotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. (1991, p. 91).

Silver (2005) cita que os professores não são detentores dos seus meios de produção, pois eles também se enquadram no campo dos trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. A própria vivência da categoria demonstra um processo de mercadorização da força de trabalho no campo educacional, visto as greves, paralizações e outras pautas de décadas que tanto precarizam o trabalho dos professores. Tais fatos se assemelham às pautas dos trabalhadores assalariados dos demais setores da sociedade e da mesma forma o retorno que obtém de suas lutas é sempre paliativo, sendo por vezes tratados com descaso, descompromisso, com o uso de aparato policial ou medidas judiciais para conter suas manifestações.

Como reflete Saviani (2010), o cenário educacional brasileiro na década de 2000 era caracterizado por uma luta contínua pela valorização do professor, sendo a aprovação de um piso salarial nacional um passo essencial para o

avanço nas lutas pela valorização do professor, de seu trabalho e carreira. Essa luta se dava (e se dá até os dias atuais) em um contexto de reformas educacionais e políticas neoliberais que buscavam ajustar o orçamento público, muitas vezes em detrimento dos direitos trabalhistas (Gentili, 1998).

A Lei do Piso foi fruto de um longo processo de negociação no Legislativo. Apresentada em 2007, a proposta enfrentou resistência por parte de governadores e prefeitos que apontavam possíveis impactos financeiros negativos. Os debates no Congresso Nacional revelaram a necessidade de equilibrar as demandas dos professores e as limitações orçamentárias dos entes federativos. Após intensas discussões e ajustes no texto, a lei foi aprovada e sancionada em 16 de julho de 2008.

Enquanto alguns setores da sociedade defendiam veementemente a aprovação do piso salarial nacional do magistério como um passo crucial para a valorização da classe docente e a qualidade da educação, outros levantavam preocupações sobre os impactos financeiros nos cofres públicos e a viabilidade de sua implementação.

A Lei nº 11.738, sancionada em 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, representou um marco importante na luta pela valorização docente no Brasil. Ao estabelecer não apenas um piso salarial, mas também a obrigatoriedade de destinar pelo menos um terço da jornada de trabalho dos professores a atividades extraclasse, a lei atendeu a reivindicações históricas da categoria. Essa conquista foi resultado direto da mobilização intensa de sindicatos de professores, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que articularam esforços em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, compreendendo a hora-atividade como direito essencial e como parte de um projeto mais amplo de transformação social.

Além das entidades sindicais, outros apoios se somaram a essa pauta, ampliando a força política e a legitimidade da demanda por melhores condições para o trabalho docente. O apoio institucional também foi decisivo. O Supremo Tribunal Federal (STF), em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167) movida por cinco governadores estaduais (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará) contrários à lei, confirmou em 2011 a constitucionalidade integral do piso, incluindo sua atualização anual e a organização

da jornada com hora-atividade. Posteriormente, em 2020, o STF reiterou esse entendimento, consolidando o respaldo jurídico à política. Órgãos de controle, como o Ministério Público e Tribunais de Contas, igualmente desempenharam papel relevante, monitorando e cobrando o cumprimento da legislação por meio de investigações e ações judiciais.

A aprovação da Lei nº 11.738/2008 foi caracterizado pela luta dos profissionais da educação por reconhecimento e melhores condições salariais, enquanto enfrentavam resistências de setores preocupados com os impactos financeiros da medida. Os professores, organizados por meio de sindicatos e associações, foram os principais protagonistas dessa conquista. Greves, paralisações e manifestações em estados e municípios chamavam atenção para a precariedade salarial e a desvalorização da carreira docente.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) liderou campanhas que sensibilizaram a opinião pública e pressionaram o governo federal a adotar medidas concretas. Esses movimentos foram reforçados por uma forte participação em audiências públicas no Congresso Nacional, onde dados sobre a evasão de professores e as disparidades salariais entre regiões foram apresentados como evidências da urgência de um piso nacional (Filho e Ferreira, 2019).

A CNTE encontra-se aqui, de mãos dadas com aqueles que, de fato, constroem o Brasil no dia a dia, em especial os/as educadores/as que convivem na escola pelo menos quatro horas por dia com as crianças, com os jovens e com os adultos. Profissionais que, mesmo nas dificuldades, na ausência das condições mínimas de trabalho e na desvalorização de seu salário, resistem, insistem, não desistem e sabem que têm que se desdobrar para oferecer um mínimo de alento à maioria da população, cujos filhos e filhas estudam na escola pública. Foi na Constituição Federal de 1988 que a maioria da população expressou seu desejo de um mundo melhor e mais humano e uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Para isto previu a implementação de políticas públicas com base em princípios que são basilares da condição humana, Res-publica e Democracia na Constituição da Nação. Mas a tradição de um regime colonialista e escravocrata e uma República cambaleante sempre atuaram para retardar as políticas que afirmam os direitos do povo. A CNTE sempre se apresentou para o combate ao projeto rentista ao defender a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada (Filho e Ferreira, p. 745, 2019).

Entidades educacionais e acadêmicas também desempenharam um papel crucial nesse processo. Organizações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)

defenderam a medida como essencial para garantir a qualidade da educação básica. No entanto, o caminho para a aprovação da lei não foi simples. Governadores e prefeitos de estados e municípios com menor arrecadação fiscal expressaram resistência, argumentando que a imposição de um piso salarial unificado traria impactos financeiros insustentáveis (Cruz e Marcassa, 2020).

Essas preocupações geraram pressão política para modificar o texto e até mesmo adiá-lo. O debate também encontrou oposição no Congresso Nacional, especialmente por parte de parlamentares alinhados a interesses regionais e locais que buscavam flexibilizar a aplicação da medida. A mídia desempenhou um papel relevante ao dar visibilidade às greves, protestos e disparidades salariais, ampliando o alcance do debate e reforçando a legitimidade da demanda dos professores.

Por outro lado, diversos atores se colocaram contra a plena implementação da lei ou buscaram restringir seus efeitos. Governos estaduais e municipais foram os principais opositores, alegando que a norma comprometia a autonomia federativa e trazia impactos fiscais sem indicar fontes compensatórias. Mesmo após a decisão do STF, o descumprimento foi recorrente: muitos estados e municípios não pagaram o piso ou não respeitaram a composição da jornada, comprometendo o tempo mínimo para atividades extraclasse. Em 2020, estimava-se que cerca de 40% dos estados ainda não cumpriam integralmente a lei. O caso do Paraná é ilustrativo, onde, em 2017, o governo estadual reinterpreto a legislação e reduziu o percentual da hora-atividade de 33,33% para 25% da jornada, prática mantida pelas administrações seguintes, em aberto confronto com o texto legal e as decisões judiciais.

Além dos gestores locais, visões orientadas por uma lógica gerencialista e pela racionalidade econômica também contribuíram para enfraquecer a efetivação da lei. Nessa perspectiva, o tempo destinado à hora-atividade passou a ser visto como improdutivo ou oneroso, justificando cortes sob o pretexto de eficiência e otimização de recursos humanos. Tal entendimento reflete uma concepção mercantilizada da educação, que se articula com interesses do capital e com políticas neoliberais, voltadas à contenção de gastos, flexibilização das relações de trabalho e introdução de mecanismos de mercado na gestão educacional. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, também influenciaram essa agenda, promovendo reformas baseadas em princípios de produtividade e redução de custos com pessoal, impactando indiretamente o direito dos professores à hora-

atividade.

Em síntese, a Lei do Piso significou uma vitória expressiva para os trabalhadores da educação e seus sindicatos, respaldada por decisões do Supremo Tribunal Federal e pela atuação de órgãos de controle. Entretanto, continua encontrando forte resistência de governos e gestores públicos alinhados a uma lógica neoliberal e gerencialista, que prioriza a redução de despesas e frequentemente resulta na precarização do trabalho docente. Esse cenário evidencia que a luta pela valorização da carreira e por condições dignas de trabalho para os professores permanece atual e indispensável.

Algumas reportagens que conseguimos reunir, tanto do momento da discussão e aprovação da lei como dos anos seguintes demonstram que existia, e existe, um debate acerca da lei do piso, em grande parte orbitando em torno da questão salarial. Veja o quadro abaixo:

Quadro 4: Reportagens acerca da discussão da lei do piso.

Título da Notícia	Ano	Local da reportagem
Cristovam conclama sociedade a defender lei do piso salarial dos professores	2008	https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/08/05/cristovam-conclama-sociedade-a-defender-lei-do-piso-salarial-dos-professores
Piso nacional dos professores: uma conquista histórica	2008	https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/piso-nacional-dos-professores-uma-conquista-historica-bcbp51v25u4i3dqbleagtt8u/
Piso beneficia 800 mil professores	2008	https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/10811-sp-1575763940
Piso de R\$ 950 para professores vale a partir de 2009	2008	https://www.conjur.com.br/2008-dez-17/piso_950_professores_vale_partir_2009/
Piso nacional de R\$ 950 para professores é aprovado na Comissão de Finanças e Tributação	2008	https://www.fecam.org.br/piso-nacional-de-r-950-para-professores-e-aprovado-na-comissao-de-financas-e-tributacao/
Comissão e frente parlamentar discutem piso salarial de professor	2009	https://www.camara.leg.br/noticias/127334-comissao-e-frente-parlamentar-discutem-piso-salarial-de-professor/

Piso de R\$ 950 para professores é um dos projetos aprovados pela CE em 2008 que já se tornaram lei	2009	https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/01/08/piso-de-r-950-para-professores-e-um-dos-projetos-aprovados-pela-ce-em-2008-que-ja-se-tornaram-lei
Piso salarial, Municípios não podem arcar com o reajuste	2010	https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/piso-salarial-munic%C3%ADpios-n%C3%A3o-podem-arcas-com-o-reajuste
STF decide que piso nacional dos professores é válido desde abril de 2011	2013	https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-piso-nacional-dos-professores-e-valido-desde-abril-de-2011/
O Piso Salarial Nacional dos Professores e a sua Opinião	2018	https://sintepe.org.br/o-piso-salarial-nacional-dos-professores-e-a-sua-opinioao/
Lei que reserva 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse é constitucional	2020	https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/lei-que-reserva-1-3-da-carga-horaria-do-magisterio-para-atividades-extraclasse-e-constitucional/
O Grande Debate: Donizette e Magno debatem o novo piso salarial dos professores	2022	https://www.cnnbrasil.com.br/politica/o-grande-debate-donizette-e-magno-debatem-o-novo-piso-salarial-dos-professores/
Piso do Magistério 2022: orientações sobre a aplicação do reajuste anual	2022	https://sindeducacao.org/piso-do-magisterio-2022-orientacoes-sobre-a-aplicacao-do-reajuste-anual
Evolução da Lei do Piso do Magistério	2022	https://fetems.org.br/fetems/artigo-sueli-veiga-evolucao-da-lei-do-piso-do-magisterio/
Conforme a Lei 11.738/2008, o Piso do Magistério em 2024 será de R\$ 4.580,57	2023	https://cnte.org.br/noticias/conforme-a-lei-117382008-o-piso-do-magisterio-em-2024-sera-de-r-458057-2fe3
Ataques à lei do piso do magistério por entidades	2023	https://cnte.org.br/noticias/ataques-a-lei-do-piso-do-magisterio-por-entidades-municipalistas-

municipalistas afrontam o regime democrático, o Estado de Direito e decisão d...		afrontam-o-regime-democratico-o-estado-de-direito-e-decisao-d-1af1
CNM alerta que reajuste do piso do magistério permanece sem eficácia legal	2024	https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-alerta-que-reajuste-do-piso-do-magisterio-permanece-sem-eficacia-legal

Fonte: organizado pelo autor (2025)

No Congresso Nacional, a discussão sobre o foi intensa. Parlamentares que apoiavam a criação do piso formaram uma frente parlamentar dedicada à educação e se posicionaram em defesa da medida como uma política indispensável para reduzir desigualdades regionais e atrair profissionais para a carreira docente. O texto final foi fruto de negociações que buscaram equilibrar as demandas dos professores e as limitações orçamentárias apresentadas por estados e municípios.

Dessa forma, a aprovação da Lei nº 11.738/2008 representou a culminação de um processo de mobilização social que uniu diferentes atores em torno de um objetivo comum: a valorização dos professores como peça fundamental para a melhoria da educação no Brasil. Embora a lei tenha enfrentado resistências e desafios em sua implementação, ela marcou um passo significativo rumo à justiça social e à equidade no campo educacional, consolidando-se como um marco na luta pelos direitos do magistério.

De acordo com Cury (2008), a implementação do piso salarial era vista como uma medida fundamental para garantir a dignidade profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. No entanto, autores como Fernandes (2009) destacam os desafios financeiros e administrativos enfrentados pelos estados e municípios na adequação aos novos padrões salariais, o que gerou resistência e debates acalorados, incluindo a organização de alguns estados para impedir judicialmente a implementação do pagamento do piso salarial nacional do magistério (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará).

Diferentes atores desempenharam papéis significativos nesse contexto. Os sindicatos, em especial, tiveram participação ativa na defesa dos direitos

dos professores, mobilizando manifestações e pressionando os legisladores. Paralelamente, os órgãos governamentais e os representantes políticos se viram diante do desafio de conciliar interesses diversos em um momento crucial para a definição das políticas educacionais.

Segundo Oliveira (2010), os sindicatos de professores foram fundamentais na mobilização e articulação política em prol da aprovação do piso salarial. Essas organizações utilizaram estratégias de pressão política e negociação para influenciar os legisladores, ressaltando a importância da valorização dos profissionais da educação. Por outro lado, os governos estaduais e municipais enfrentaram dificuldades para equilibrar os orçamentos, evidenciando a complexidade da implementação da lei (Freitas, 2012).

A aprovação da lei nº 11.738/2008 foi importante para a Educação brasileira ao estabelecer parâmetros mínimos para os salários dos professores. Contudo, os desafios da implementação efetiva e da manutenção desses padrões salariais, dentro de um contexto econômico e político em constante mudança, permaneceram como temas críticos para o sistema educacional do país. De acordo com Gatti (2013), a lei do piso salarial trouxe avanços significativos para a valorização dos professores, mas sua implementação revelou desafios estruturais no financiamento da educação. Os debates pós-aprovação indicaram a necessidade de um planejamento financeiro mais robusto e de políticas complementares que assegurem a sustentabilidade dos avanços conquistados.

Diante disso o dia 16 de julho de 2008 representou um marco de comemoração para os profissionais do magistério em todo o Brasil. Na ocasião houve mobilizações e celebrações de movimentos sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que organizaram eventos para marcar a conquista. No cenário político a sanção da lei gerou reações diversas. Enquanto educadores aplaudiram a medida como um avanço histórico, representantes de alguns estados e municípios manifestaram preocupação com o impacto fiscal.

Os primeiros desafios enfrentados, antes mesmo da implementação da lei, foram os próprios estados se opondo sob o argumento de não terem recursos financeiros para a implementação do piso, inclusive articulando formas de oposição judicial. Em 2008, governadores de cinco estados (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará) ingressaram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF), questionando a

obrigatoriedade do pagamento do piso.

O embate jurídico em torno da Lei do Piso trouxe incertezas para sua aplicação. Os governadores alegaram que a lei feria a autonomia dos estados e municípios e apresentava dificuldades de implementação financeira. Após três anos de disputa, em abril de 2011, o STF declarou a constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008. A decisão garantiu a aplicação do piso salarial como vencimento básico, independentemente de gratificações ou bônus. Essa vitória solidificou a lei como um instrumento de valorização da carreira docente ainda que sua aplicação tenha revelado desafios, como a falta de reajustes adequados ao longo dos anos e a dificuldade financeira de alguns municípios em cumprir a legislação.

A aprovação e implementação da Lei do Piso representam uma vitória para o magistério, mas a luta pela valorização dos professores continua. A defasagem dos valores reajustados, as condições de trabalho e os investimentos na formação continuada dos docentes ainda precisam de atenção. Esse marco histórico reflete a importância de um compromisso coletivo entre governo, sociedade civil e profissionais da educação para consolidar um sistema educacional mais justo e inclusivo. A Lei nº 11.738/2008 simboliza um passo fundamental na valorização dos professores, mas também evidencia os desafios de implementação de políticas públicas que garantam equidade e qualidade na educação. O dia de sua sanção ficará na história como um momento de celebração e de reflexão sobre o papel dos educadores na construção de um Brasil mais igualitário e educado.

Os dispositivos incorporados à Constituição Federal, bem como os demais instrumentos legais mencionados, demonstraram-se insuficientes para alcançar a tão desejada valorização da carreira docente e para assegurar a implantação efetiva de um piso salarial profissional de abrangência nacional. Os reajustes salariais realizados não atingiram os patamares esperados, permanecendo abaixo do que seria necessário para atender às demandas da categoria (Brasil, 2006).

Além disso, ainda é recorrente a prática de implementar reajustes salariais de forma fragmentada, utilizando-se de abonos temporários, rateios periódicos dos recursos disponíveis e uma vasta gama de gratificações transitórias. Contudo, esses mecanismos não contribuem de maneira significativa para a valorização da profissão docente como um todo, tampouco promovem o reconhecimento da educação como uma carreira profissional estruturada e sustentável. Em vez disso, tais estratégias perpetuam desigualdades e dificultam a

consolidação de políticas permanentes que atendam às reais necessidades do magistério (Brasil, 2006).

O que se vivenciou em torno da lei nº 11.738/2008 foi emblemático para o entendimento das dinâmicas políticas e sociais que permeiam as propostas e decisões educacionais no Brasil. O embate trouxe a complexidade de equacionar demandas sociais e financeiras, ressaltando a importância de políticas que busquem equilibrar a valorização dos professores com a viabilidade orçamentária, visando sempre à melhoria da qualidade da educação. A implementação efetiva desse direito tem sido marcada por desafios e contradições, refletindo as tensões inerentes ao processo de valorização do trabalho docente em um contexto de precarização laboral (Brasil, 2024).

A intensificação do trabalho docente, impulsionada por políticas neoliberais e pela lógica gerencialista, tem levado à apropriação da hora-atividade por atividades administrativas e burocráticas, esvaziando seu propósito original de proporcionar tempo para o desenvolvimento pedagógico. Essa dinâmica é analisada por autores como Ricardo Antunes, em suas discussões sobre a reconfiguração do trabalho na era do capitalismo flexível, e Gaudêncio Frigotto, que possui abordagens acerca da mercantilização da educação e seus impactos sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, a luta pela efetivação da hora-atividade transcende a esfera técnica ou administrativa, configurando-se como uma disputa política e ideológica sobre o sentido do trabalho docente e o papel da educação na sociedade. A resistência dos professores, por meio de mobilizações sindicais e ações coletivas, tem sido fundamental para denunciar as condições exaustivas de trabalho e reivindicar a valorização da profissão docente.

Portanto, a hora-atividade deve ser compreendida não apenas como um direito legal, mas como um instrumento essencial para a promoção da qualidade da educação e para a afirmação da dignidade do trabalho docente. Sua efetivação requer o enfrentamento das estruturas que perpetuam a precarização laboral e a construção de políticas públicas comprometidas com a valorização dos profissionais da educação.

4.1 A LEI DO PISO NACIONAL DOCENTE (Nº 11738/2008) E A HORA-ATIVIDADE

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito

de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário...”
Bertolt Brecht

Neste capítulo ampliamos a discussão trazendo elementos da Lei nº 11.738/2008, amplamente conhecida como a Lei do Piso, a qual instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa legislação representa o desdobramento de um longo processo histórico de lutas e reivindicações promovidas pelos trabalhadores da educação, que almejavam maior reconhecimento, valorização e melhores condições de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 já havia estabelecido, em seu artigo 206, o princípio da valorização dos profissionais da educação, prevendo a necessidade de um piso salarial nacional como instrumento para assegurar a dignidade e a atratividade da carreira docente. Nesse contexto, a Lei do Piso emerge como uma conquista significativa, ao buscar concretizar essas diretrizes constitucionais por meio da definição de um valor mínimo para a remuneração dos professores, associado à regulamentação de uma jornada máxima de trabalho.

Além de representar uma vitória no campo das políticas públicas educacionais, a Lei nº 11.738/2008 se apresenta como um marco regulatório, com implicações que vão além da questão salarial, impactando diretamente na organização do trabalho docente, na qualidade da educação básica e na valorização social do magistério.

A valorização dos profissionais do magistério é um componente essencial na construção de uma educação básica de qualidade. Esse princípio está amplamente respaldado pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 206, nos incisos V e VIII, estabelece a valorização docente como um dos fundamentos da educação nacional. Essa valorização é reforçada pela previsão de planos de carreira estruturados, ingresso na carreira por meio de concurso público e a garantia de um piso salarial profissional nacional (Rocha, 2020).

A questão da valorização dos profissionais do ensino está prevista no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF-88), o qual determina como princípio educacional a garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, além de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, com importantes desdobramentos para a educação nacional (Camargo et al., 2009, p. 343).

Em 2006, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(CNTE) desenvolveu uma proposta de Política de Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), visando estabelecer uma remuneração mínima para os profissionais do magistério. Essa proposta foi formalmente apresentada no ano seguinte, em 2007, ao Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Paralelamente, a CNTE encaminhou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei que visava regulamentar a instituição do PSPN (Fernandes, Rodriguez, 2011).

Vale destacar que, nesse mesmo período, o Poder Executivo também submeteu ao Congresso Nacional, em 2 de abril de 2007, um Projeto de Lei com o objetivo de criar um Piso Salarial Nacional para os professores da educação básica. No entanto, esse projeto governamental foi elaborado sem a devida consulta ou diálogo com os trabalhadores da educação, deixando de incluir as contribuições e demandas das categorias diretamente envolvidas. Essa ausência de articulação gerou críticas por parte dos representantes da classe docente, que defendiam a construção de uma política de valorização profissional de forma participativa e democrática (Fernandes, Rodriguez, 2011).

Diante da exclusão dos trabalhadores em educação do processo de elaboração do Projeto de Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) apresentado pelo Poder Executivo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) manifestou-se veementemente contrária à situação. Em resposta, a entidade mobilizou a categoria docente e convocou a sociedade brasileira para uma grande ação de reivindicação. Em abril de 2007, foi realizada uma Marcha e Paralisação Nacional pela Educação, cujo objetivo principal era repudiar a iniciativa unilateral do governo e pressionar o Congresso Nacional a considerar e aprovar as emendas propostas pela CNTE (Fernandes, Rodriguez, 2011).

Essa mobilização marcou o início de uma intensa campanha que se estendeu ao longo dos anos de 2008 e 2009, com ações contínuas destinadas a garantir que o texto final da Lei atendesse às reivindicações da classe trabalhadora em educação. A luta não se encerrou com a aprovação da Lei que instituiu o PSPN; pelo contrário, a CNTE e seus parceiros continuaram vigilantes e atuantes, buscando assegurar a implementação efetiva da política em todo o território nacional (Fernandes, Rodriguez, 2011).

A jornada de luta liderada pela CNTE não apenas evidenciou a importância de um diálogo democrático na formulação de políticas públicas, mas

também destacou o papel crucial dos movimentos organizados na defesa de uma educação pública de qualidade. A Marcha e a Paralisação Nacional simbolizaram o engajamento coletivo de professores, profissionais da educação e cidadãos em prol da valorização do magistério e do reconhecimento da educação como um direito fundamental e prioridade no desenvolvimento do país (Fernandes, Rodriguez, 2011).

Em um primeiro momento no início da discussão da proposta, a relatoria do projeto inicial (nº 7431/2006) posicionou-se acerca do projeto mencionando que discutir tal assunto representava a tentativa de regate histórico para com o magistério e seus profissionais, citando:

a medida visa “resgatar a enorme e histórica dívida do poder público para com seus educadores, obrigados a trabalhar em regime de múltiplas jornadas ou múltiplos empregos”. A relatora da matéria no Senado Federal, Senadora Lúcia Vânia, ao emitir parecer favorável, lembrou que, por um lado, o “aviltamento salarial reduz a atratividade da carreira docente a jovens profissionais bem-preparados” e, de outro, obriga aqueles que “permanecem no magistério a assumir múltiplos empregos e se aventurar em jornadas de trabalho extenuantes”.

Neste contexto, aprovou-se,

[...] valor do PSPN (que) foi fixado em R\$ 950,00, sendo este fixado como o valor abaixo do qual os diferentes entes federados não poderiam estipular o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica com formação em nível médio na modalidade normal (art. 62 da LDB), com carga semanal de 40 horas de trabalho, podendo compreender as vantagens pecuniárias já existentes. A partir de 2009, tal piso deverá ser atualizado anualmente no mesmo percentual estabelecido pelo Fundeb para o valor aluno ano das séries iniciais do ensino fundamental, a ser reajustado de acordo com o INPC/IBGE (Camargo et al., 2009, p. 345).

A regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional pela Lei nº 11.738/2008 representa um marco importante nessa trajetória, ao buscar assegurar remuneração justa e condições dignas de trabalho para os professores da educação básica pública. O Projeto de Lei 11.738/2008, conhecido como a "Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica", marcou uma fase crucial na história educacional do Brasil ao estabelecer parâmetros fundamentais para a valorização da categoria dos professores. Sancionado em 16 de julho de 2008, esse projeto buscou corrigir disparidades salariais e promover condições dignas de trabalho para os educadores, reconhecendo a grande importância do seu papel na formação da sociedade (Rocha, 2020).

A lei é proposta e discutida em um cenário político e social que

envolveu intensas negociações sobre o piso salarial dos professores e as consequências dessa legislação para o sistema educacional brasileiro. Embora o piso salarial representasse o núcleo das discussões, a lei trouxesse outros elementos de valorização da carreira docente. Um destes elementos é a hora-atividade, objeto de estudo desta pesquisa (Rocha, 2020).

Uma das características mais significativas do PL 11.738 foi a instituição de um piso salarial nacional para os professores da educação básica. Essa medida representou um importante avanço ao estabelecer um salário-mínimo para a categoria, garantindo um padrão remuneratório mais equitativo em todo o território nacional, ainda que muito distante de outras categorias de mesmo nível de formação.

Além do aspecto salarial, o projeto abordou questões relacionadas à jornada de trabalho dos profissionais da educação. Estabeleceu-se um limite de horas semanais dedicadas às atividades educacionais, reconhecendo a necessidade de um tempo adequado para o preparo de aulas, correção de avaliações e demais responsabilidades inerentes ao exercício da profissão. Teoricamente, ao incluir a hora-atividade no projeto de lei, tentou-se valorizar o tempo do professor e contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino (Camargo, Nogueira, 2022).

Outro ponto relevante do PL 11.738, em termos do seu texto, foi o estímulo à formação continuada dos profissionais do magistério. Reconhecendo a importância da constante atualização e aprimoramento pedagógico, a legislação determinou que parte da jornada de trabalho fosse destinada a atividades de capacitação e qualificação. Essa medida visou elevar o nível de competência dos educadores, refletindo positivamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes (Rocha, 2020).

Apesar dos avanços significativos trazidos pelo PL 11.738, sua implementação enfrentou desafios em algumas regiões do país. Diferenças econômicas e orçamentárias foram obstáculos a serem superados, evidenciando a complexidade da aplicação de políticas educacionais em um país de dimensões continentais como o Brasil. A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167 representa parte destes desafios.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, desde sua promulgação, foi alvo de debates e questionamentos, especialmente por parte de gestores públicos que alegam dificuldades em sua implementação, citando, por exemplo, a Lei de

Responsabilidade Fiscal¹² (Lei Complementar nº 101, de 04/05/2000). A judicialização da Lei, com Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) impetradas por alguns estados (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará), levou o STF a se posicionar sobre a constitucionalidade da Lei e a interpretar seus dispositivos. Em 2011, o STF, ao julgar a ADI nº 4167, declarou a Lei nº 11.738/2008 constitucional, confirmando a validade da fixação de um piso salarial nacional e da reserva de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (Brasil, 2011).

Os estados que ingressaram com a ação se manifestaram alegando,

Em suma, demonstrou-se que os artigos impugnados (§10 e 40, do art. 20 e art. 30, II e III, e 80 da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008) são flagrantemente inconstitucionais e operam contra a autonomia e desenvolvimento dos sistemas de ensino de Estados, Distrito Federal e Municípios, além de implicar violação a normas constitucionais que disciplinam a política orçamentária. Ex positis, requer-se seja concedida a cautelar para suspender ex tunc, a aplicabilidade dos dispositivos legais objeto da ação até seu julgamento definitivo. Ao final, requer seja a presente ação julgada procedente para declarar a inconstitucionalidade dos §10 e 40, do art. 20 e art. 30, II e III, e 80 da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008).

Esta ADI consistiu em um grupo de governadores que ingressaram no sistema judiciário para o não pagamento do piso alegando uma possível afronta à autonomia dos estados e municípios em legislar sobre os vencimentos dos seus servidores. Este processo iniciado por alguns estados contribuiu para um fracasso inicial da implementação do piso nacional para a categoria, acarretando lentidão, ainda que a ADI não barrasse os demais estados e municípios a implementarem salários de acordo com a lei do magistério (Pereira; Oliveira, 2016).

O ministro Joaquim Barbosa atuou como relator no referido processo. Em seu parecer, ele sugeriu o completo indeferimento das solicitações cautelares apresentadas, sob o argumento de que as alegações feitas pelos governadores careciam de fundamentação sólida, pois não apresentavam evidências concretas que comprovassem os supostos impactos financeiros negativos. Apesar de haver certa discordância entre os nove ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) que participaram da deliberação, o tribunal optou por uma decisão que divergiu do entendimento do relator.

¹² A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, impondo limites para despesas com pessoal e endividamento. Sua implementação afeta diretamente as atividades diárias dos gestores públicos, que devem fiscalizar despesas em áreas críticas para garantir que os orçamentos sejam sustentáveis.

A maioria dos ministros concordou que, até que ocorra o julgamento definitivo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.167, o conceito de "piso" deveria ser interpretado como o valor mínimo garantido aos professores, abrangendo o vencimento básico – correspondente ao salário – acrescido de gratificações e vantagens, de modo que nenhum docente poderia receber menos que R\$ 950,00 no total.

Além disso, também por decisão majoritária, os ministros resolveram excluir o parágrafo 4º do artigo 2º, que limitava o máximo de dois terços da carga horária dos professores para atividades em sala de aula. Contudo, foi mantido o parágrafo 1º do mesmo artigo, que estabelecia uma jornada semanal de trabalho de 40 horas, até que a ação fosse definitivamente julgada.

Na sequência, o Tribunal Pleno, em sessão realizada no dia 17 de dezembro de 2008, decidiu deferir parcialmente a liminar,

O Tribunal deferiu parcialmente a cautelar para fixar interpretação conforme ao artigo 2º, da Lei nº 11.738/2008, no sentido de que, até o julgamento final da ação, a referência do piso salarial é a remuneração; deferiu a cautelar em relação ao § 4º do artigo 2º; e deu interpretação conforme ao artigo 3º para estabelecer que o cálculo das obrigações relativas ao piso salarial se dará a partir de 01 de janeiro de 2009, vencidos parcialmente o Senhor Ministro Ricardo Lewandowski, que também deferia a cautelar quanto ao inciso II do artigo 3º, e o Senhor Ministro Marco Aurélio, que deferia integralmente o pedido de cautelar (BRASIL, 2008).

Compunham a parte autora da ADI os estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará. Alguns anos após a aprovação da lei, em 2013, a tramitação da ADI chegou ao fim, onde decidiu-se:

Em 27 de fevereiro de 2013, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, obrigando a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei, a qual passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011 (Pereira; Oliveira, 2016, p. 39).

O Projeto de Lei nº 11.738/2008 pretendia ser um marco na busca pela valorização dos professores e na promoção de uma educação mais justa e igualitária. Ao estabelecer padrões salariais, limites de jornada e incentivos à formação, a legislação tentou contribuir para fortalecer a importância social da profissão docente e para criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento educacional do país. Obviamente que a intencionalidade por si só não possui a

capacidade de concretizar a lei, visto que a realidade cotidiana do professor precisaria ser observada a partir da implementação da lei para comprovar a sua eficácia ou não na valorização da carreira do magistério (Barroso, Contão, 2020).

A persistência de questionamentos e o descumprimento da Lei do Piso por alguns entes federativos (estados como Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará) demonstram que a judicialização, embora seja um instrumento para garantir a efetividade das políticas públicas, nem sempre atinge esse objetivo. É fundamental que haja um esforço conjunto entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de um comprometimento das esferas estaduais e municipais, para que a valorização dos profissionais da educação seja efetivamente alcançada, conciliando a necessidade de uma educação de qualidade com a responsabilidade fiscal (Barroso, Contão, 2020).

Os professores brasileiros, ao longo da história, travaram uma luta árdua e contínua pela aprovação de um piso salarial que refletisse a importância de sua profissão. Essa reivindicação tinha como principais objetivos a valorização do trabalho docente, a redução das desigualdades regionais e salariais, além de garantir salários que respeitassem a dignidade dos trabalhadores da educação. Ao mesmo tempo, buscava-se promover melhorias na oferta e na qualidade do ensino, entendendo que condições dignas de trabalho são fundamentais para alcançar uma educação pública de excelência (Abrucio, 2006).

A aprovação da Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), representou um marco significativo na luta pela valorização do magistério. Contudo, a conquista da lei não significou o fim das batalhas enfrentadas pela categoria. Um dos principais desafios que os professores continuam a enfrentar está diretamente relacionado ao modelo federativo adotado pelo Brasil. Esse modelo combina a autonomia administrativa e financeira dos entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) com a interdependência entre eles, o que frequentemente gera tensões na implementação de políticas públicas nacionais, como o piso salarial docente (Abrucio, 2006).

No caso específico da Lei nº 11.738/2008, a autonomia dos estados e municípios tem gerado disparidades na aplicação do piso salarial, com muitas redes de ensino enfrentando dificuldades financeiras para cumprir a legislação. Em contrapartida, a interdependência federativa exige que a União assumira um papel ativo, oferecendo apoio financeiro por meio de fundos como o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ainda assim, a distribuição desses recursos nem sempre consegue suprir as necessidades de todas as localidades, perpetuando desafios que refletem as desigualdades históricas do país (Abrucio, 2006).

Além disso, a luta pela implementação do piso salarial é atravessada por questões jurídicas, administrativas e políticas, o que evidencia a complexidade de se garantir direitos em um país com tamanha diversidade e dimensões continentais. A trajetória dos professores brasileiros demonstra que, apesar das conquistas legais, a efetivação plena dos direitos requer organização, mobilização e a construção de um diálogo contínuo com a sociedade e os gestores públicos.

Ainda que a lei seja um avanço significativo, sua implementação enfrenta diversos desafios que comprometem a efetividade dessa política pública. As alegações para o não cumprimento são dificuldades financeiras enfrentadas por muitos estados e municípios para cumprir as obrigações do piso salarial, além da falta de reajuste adequado e a insuficiência de políticas complementares que promovam não apenas a remuneração, mas também o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria das condições de trabalho (Rocha, 2020).

Além disso, o piso salarial, por si só, não é suficiente para solucionar os problemas estruturais da profissão. A ausência de um planejamento estratégico nacional que integre valorização salarial, formação continuada e melhoria das condições de trabalho limita o impacto positivo dessa política. Dessa forma, a valorização docente, ainda que reconhecida no plano legal, requer um esforço mais amplo e articulado entre os diferentes níveis de governo e setores da sociedade para se tornar uma realidade concreta e transformar a educação básica em um instrumento efetivo de inclusão e desenvolvimento social (Rocha, 2020).

Diante das tratativas acerca do piso e valorização da carreira do magistério, fica evidente a importância de debates mais amplos e inclusivos para a formulação de políticas públicas que impactam diretamente a qualidade da educação e as condições de trabalho dos educadores. O estabelecimento de um PSPN é visto como um marco essencial para a valorização da profissão docente e para a promoção de uma educação pública de qualidade no Brasil, no entanto é importante observar e vigiar sob quais condições se efetiva o texto de lei (Fernandes, Rodriguez, 2011).

Portanto, a aprovação da Lei nº 11.738/2008 é um passo fundamental, mas não suficiente. Ela simboliza uma vitória parcial em uma luta que permanece viva,

pois valorizar o magistério e assegurar uma educação de qualidade para todos são metas que exigem esforço constante em um contexto de desafios estruturais e históricos.

4.2 A HORA-ATIVIDADE

*Hora-atividade sendo feita dentro de sala dos professores, sem acesso à internet, sem privacidade para correções das atividades e sem logística para cumprir o horário em diferentes escolas.
Sindicato dos trabalhadores em educação de Santa Catarina*

No modo de produção capitalista, a organização do tempo assume um papel central na geração de riqueza. O tempo deixa de ser apenas uma medida neutra e passa a ser disciplinado, fracionado e racionalizado em função das necessidades do capital. É a partir desse controle rigoroso do tempo de trabalho que se estabelece a base da produção de mercadorias e, conseqüentemente, do lucro. Como observa Dal Rosso (2008), esse tempo cronometrado e regulado de forma meticulosa impõe uma dinâmica em que os trabalhadores, em sua maioria, se veem obrigados a trabalhar muito além do tempo necessário para garantir sua subsistência e reprodução social.

Essa discrepância entre o tempo necessário à reprodução da força de trabalho e o tempo efetivamente trabalhado é o que Karl Marx denominou como mais-valia — ou seja, o tempo de trabalho excedente que não é remunerado, mas que é apropriado pelo capitalista como fonte de lucro. Trata-se de um mecanismo fundamental para a acumulação de capital, pois é nesse intervalo não pago que reside a produção da riqueza material da sociedade sob a lógica capitalista (Dal Rosso, 2008).

Ainda conforme o autor, a extração da mais-valia revela, portanto, uma relação de exploração estrutural, sustentada não apenas pela apropriação dos produtos do trabalho, mas pela apropriação do próprio tempo de vida dos trabalhadores. Ao transformar o tempo em unidade de controle e medida da produtividade, o capital subordina não só a atividade laboral, mas também a subjetividade, os ritmos biológicos e as possibilidades de existência fora do trabalho. A lógica do tempo capitalista, ao priorizar a maximização da produção e da lucratividade, aprofunda a alienação e intensifica as desigualdades sociais, pois

transforma a jornada laboral em instrumento de valorização do capital, em detrimento do bem-estar humano.

Essa análise permite compreender que, no capitalismo, a dominação não se dá apenas por meios materiais, mas também pelo controle simbólico e concreto do tempo — elemento invisível, mas decisivo, na dinâmica de exploração contemporânea (Dal Rosso, 2008). Enquanto nós observamos a hora-atividade como uma conquista dos trabalhadores da educação, o capital compreende naquele tempo reservado ao professor fora da sala de aula a necessidade de criar formas de domínio e controle que permita extrair alguma forma de lucro.

A hora-atividade, um direito garantido por lei aos professores, configura-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação. A partir das leituras que fizemos, de forma geral, entendemos que a hora-atividade representa um período dentro da jornada de trabalho dedicado a atividades extraclasse, como planejamento, organização, avaliação, estudos e atualização, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica e garantir melhores condições de trabalho aos docentes.

Buscando na legislação de alguns municípios, tentamos compreender a definição da hora-atividade, a saber:

O município de Londrina, a Lei 12373/2015 apresenta a hora-atividade sendo,

III - hora-atividade: o tempo reservado para o exercício das atribuições do professor, que estiver desempenhando a função de regência, a seguir relacionadas: a) planejamento, elaboração e avaliação do trabalho didático; b) participação em reuniões de caráter pedagógico; c) participação em reuniões com alunos, pais e responsáveis e à comunidade; d) preenchimento de registros e elaboração de relatórios; e) avaliação da produção dos educandos; f) correção das provas e verificação de aprendizagem, atribuição das respectivas notas, bem como a elaboração de pareceres e relatórios descritivos; g) participação em Práticas Pedagógicas e Conselhos de Classe; h) aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação; e i) aperfeiçoamento profissional de interesse particular, desde que autorizado pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos (Londrina, 2015).

Já no município vizinho, a cidade de Cambé, a Lei Nº 3243, de 19 de dezembro de 2024, apresenta o anexo iii – descrição dos cargos do quadro permanente do magistério público municipal – em que trata a hora-atividade nos seguintes termos,

Cumprir suas horas-atividade, dedicando-as a estudos, pesquisas e planejamento de atividades docentes, sob orientação da equipe pedagógica, conforme determinações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

Em Ibiporã temos na Lei Nº 2432/2010 em que encontramos apenas o seguinte “Utilizar a hora atividade para planejar de forma adiantada as ações pedagógicas” (Ibiporã, 2010). No entanto não localizamos no texto da lei nenhuma definição do que vem a ser ações pedagógicas dentro do contexto da hora-atividade.

O município de Maringá traz na Lei nº 272/1998 e Lei nº 790/2009 a hora atividade como

§ 2º A hora-atividade é o período de tempo efetivo de que disporá o professor, propriamente, para organização, preparação e encaminhamento do planejamento e avaliação, estudos, reunião pedagógica, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de Rede Municipal de ensino, a ser desenvolvida na unidade escolar, instituição educacional e/ou Órgão Municipal de Educação (Maringá, 1998).

Art. 52 As atividades complementares à docência compreendem: I - planejamento e avaliação do trabalho didático; II - participação em reuniões pedagógicas; III - articulação com a comunidade; IV - participação em cursos, jornadas pedagógicas, seminários e palestras promovidas pela rede municipal de ensino ou com sua participação; V – aperfeiçoamento profissional (Maringá, 2009).

Destes municípios mencionados, Ibiporã, Londrina e Cambé procuram garantir aos professores o que é determinado por lei, o período de 33% da jornada para a realização da hora-atividade, no entanto, até por ter atuado em Ibiporã e ainda atuar em Cambé e Londrina, posso dizer que as atividades realizadas no período da hora-atividade vão ao encontro das dificuldades representadas nas respostas dos professores que participaram da pesquisa, ou seja, enfrentam as mesmas limitações ou obstáculos.

A legislação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura a hora-atividade como parte integrante da jornada de trabalho do professor. A Lei nº 11.738/2008 determina que 1/3 da carga horária docente deve ser destinada à hora-atividade. Neste momento as atividades devem contemplar:

Planejamento de aulas: Elaborar planos de aula detalhados, selecionar materiais didáticos adequados e definir estratégias de ensino eficazes.

Organização de atividades: Preparar materiais para as aulas, organizar o espaço da sala de aula e criar atividades que promovam a aprendizagem

dos alunos.

Avaliação: Elaborar e corrigir instrumentos de avaliação, analisar o desempenho dos alunos e fornecer feedback individualizado.

Estudos e atualização: Participar de cursos de formação continuada, ler livros e artigos científicos, realizar pesquisas e manter-se atualizado sobre as novas tendências educacionais.

Trabalho pedagógico coletivo: Reunir-se com outros professores para discutir os processos pedagógicos da escola, trocar experiências, planejar atividades conjuntas e buscar soluções para os desafios do dia a dia.

É fundamental que a hora-atividade seja compreendida e valorizada como um instrumento de melhoria da qualidade da educação. A garantia de condições adequadas para a sua realização, a oferta de formação continuada de qualidade e o acompanhamento por parte dos gestores são essenciais para que a hora-atividade cumpra seu papel de promover o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Esse período da jornada do professor representa um elemento relacionado às atividades de ordem operacional essencial, que devem sim acontecer, porém que não estão diretamente relacionados a uma perspectiva de valorização. Acontecem para que se efetive o fim da profissão que é dar aulas. Conforme estruturada atualmente, e considerando as atividades realizadas durante esse tempo, a hora-atividade não é percebida como um elemento integrante da trajetória do profissional do magistério, mas sim como um momento essencial para viabilizar ao professor entrar em sala de aula e executar a aula. Aos moldes da empresa, a hora-atividade permite que o professor ajuste suas “ferramentas” para o seu momento de produção.

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (Freitas, 2018, p. 921)

No empresariamento da educação, onde a escola é vista como uma

empresa, a hora-atividade estabelece relações em um cenário produtivo com vistas à maximização dos lucros e redução dos custos. Neste contexto, o professor precisa fazer mais e mais em uma crescente incontrolável e a hora-atividade vai se configurando como uma ferramenta para a produção e não como um elemento que pretende contribuir para a qualidade de vida, qualificação e valorização do trabalhador/professor.

O empresariamento da educação, que enxerga a escola sob a lógica empresarial, molda as práticas pedagógicas de acordo com os preceitos da produtividade e do lucro. Silva (2002) comenta sobre as investidas do empresariado na Educação pública ao citar o exemplo de empresas que formam parcerias com o setor público e, neste sentido, acabam inculcando nestes sistemas de educação sua própria visão de sociedade e economia:

[...] empresas como o McDonald's têm adotado escolas públicas que, de uma forma ou outra, são obrigadas a moldar seu currículo de acordo com materiais fornecidos por estas empresas. Não é difícil imaginar quais seriam as noções de nutrição que seriam ensinadas às crianças a partir da perspectiva do McDonald's ou as noções sobre conservação do meio ambiente desenvolvidas a partir da perspectiva e dos interesses de uma companhia petrolífera. (Silva, 2002, p.141).

Nesse modelo, a instituição de ensino é estruturada como uma organização empresarial, na qual os professores desempenham o papel fundamental na produção, submetidos às exigências de eficiência e resultados. Essa visão acaba por impactar profundamente a concepção e o uso da hora-atividade, transformando-a em uma ferramenta orientada para atender às metas institucionais e reduzir custos, em vez de priorizar o bem-estar e a valorização do trabalhador da educação.

A hora-atividade passa a ser percebida não como um direito do professor voltado à reflexão e ao planejamento pedagógico, mas como um recurso estratégico para otimizar a produção educacional. Dessa forma, o professor é pressionado a realizar um volume crescente de tarefas, como correções de atividades, planejamento de aulas, elaboração de avaliações e participação em reuniões, muitas vezes sem o suporte ou o tempo necessários para uma execução de qualidade.

Essa dinâmica estabelece uma lógica de sobrecarga para o docente, comprometendo sua qualidade de vida e limitando o tempo disponível para o aperfeiçoamento profissional. Em vez de ser um espaço que possibilite a qualificação contínua e a valorização do professor, a hora-atividade se torna um instrumento para atender às demandas institucionais, muitas vezes descoladas das necessidades reais

do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a lógica empresarial aplicada à educação frequentemente desconsidera as particularidades da profissão docente, tratando o professor como um trabalhador genérico, responsável por atender metas de produção educacional de maneira similar a outros setores produtivos. Isso não apenas desumaniza o papel do professor, mas também ignora a complexidade do ato educativo, que vai muito além de números e indicadores. Portanto, o empresariamento da educação, ao reinterpretar a hora-atividade como um instrumento produtivista, negligencia sua função original de contribuir para a qualidade de vida do professor e para a melhoria das práticas pedagógicas.

A hora-atividade acaba existindo exclusivamente para que a aula aconteça, sendo um momento em que o professor deve utilizar para demandas próprias da aula, como a elaboração de planos de aula, preparação de conteúdo, criação de atividades, correção de avaliações, cadernos e atividades, desenvolvimento de instrumentos de avaliação, participação em cursos obrigatórios exigidos pelas secretarias de educação, além do preenchimento de documentos, registros de notas, frequência, pareceres e outras responsabilidades similares. Nesse sentido, para que a aula aconteça é necessário que exista a hora-atividade, ou seja, a hora-atividade está para a aula e não para a valorização da carreira docente.

Ao responderem em nosso instrumento de pesquisa a seguinte questão: *em sua hora-atividade você realiza atividades burocráticas (preenchimento de formulários, pareceres, documentação solicitada pela gestão ou Secretaria de Educação, planilha de notas, planilha de faltas, preenchimento de sistemas on-line e similares)?* Os professores nos permitem refletir sobre esta condição.

A pesquisa indicou que uma parcela majoritária dos professores, atingindo 85%, afirma utilizar o tempo de sua hora-atividade para a execução de atividades de natureza burocrática, tais como o preenchimento de formulários e sistemas online. Este dado, coletado por meio de questionários online com professores do ensino fundamental I, revela um desvio significativo em relação à finalidade legalmente estabelecida para a hora-atividade.

A Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional) prevê que no mínimo 1/3 da carga horária do docente deve ser destinada a atividades extraclasse, as quais deveriam ser prioritariamente focadas no planejamento, estudos e avaliação do trabalho didático.

Essa concentração em tarefas administrativas e operacionais essenciais demonstra a sobrecarga de trabalho burocrático imposta aos professores, o que contribui para o processo de dissolução da hora-atividade. A imposição de um volume crescente de tarefas administrativas e operacionais essenciais desvia o tempo que deveria ser dedicado à qualificação, reflexão sobre a prática e aprimoramento profissional.

Consequentemente, essa dinâmica prejudica a qualidade do ensino e intensifica o sentimento de desvalorização profissional entre os docentes, pois a hora-atividade, neste contexto, passa a se relacionar com a execução de atividades operacionais essenciais do ensino (imprescindíveis para que a aula aconteça) em vez de contribuir efetivamente para a valorização e o fortalecimento da carreira do magistério. Ou seja, a hora-atividade acaba por não dar conta de abarcar nem mesmo as demandas da sala de aula.

Ao realizar a hora-atividade, os professores se ocupam com tarefas de natureza burocrática e operacional essencial, e não descartamos que estas atribuições dadas à hora-atividade não sejam indispensáveis para garantir as condições mínimas para a condução das aulas. A atividade de dar aulas em si é a atividade operacional essencial da profissão, mesmo estando no contexto de uma atividade educacional e, seja sob um ou outro olhar, sem a hora-atividade as demandas operacionais essenciais não acontecem.

As atividades operacionais essenciais são aquelas relacionadas à execução das tarefas diárias e rotineiras. No contexto educacional, atividades operacionais essenciais podem incluir a preparação de aulas, a interação com os alunos, a avaliação de desempenho, a gestão da sala de aula, entre outras responsabilidades práticas e cotidianas.

A educação envolve a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. A atividade de dar aulas é uma atividade educacional, pois visa promover o aprendizado e o crescimento intelectual e emocional dos alunos, no entanto, engloba tanto aspectos operacionais essenciais quanto educacionais. Enquanto aspectos operacionais essenciais lidam com a logística, execução e a administração diária da sala de aula, os aspectos educacionais estão relacionados ao conteúdo do ensino, à metodologia pedagógica e ao impacto no desenvolvimento dos alunos. Vale lembrar que mesmo os aspectos educacionais exigem parte da jornada de trabalho do

professor para sua realização.

Nos dois contextos que apresentamos, a hora-atividade existe para que seja possível a operacionalização da aula. Sem a hora-atividade, não é possível a realização da aula, pelo menos não com intencionalidade e objetivo de promover o ensino e a aprendizagem. Todas essas atividades que mencionamos precisam acontecer em algum momento, algumas no pré-aula (como o planejamento, preparação de atividades, organização de materiais e afins) e outras no pós-aula (como a correção de atividades, devolutivas para os alunos e seus pais, e os registros para atendimento às exigências burocráticas).

Entendemos que, no que tange à operacionalização do trabalho do professor, ou seja, o cotidiano na sala de aula, a hora-atividade representa, sim, em alguma medida, avanços. As atividades que elencamos acima, e que compõem as tarefas realizadas pelos professores em sua hora-atividade, antes da obrigatoriedade por força de lei, eram frequentemente realizadas em momentos da vida particular dos professores. Essas atividades precisam acontecer em algum momento do trabalho docente. São essenciais para que a aula seja realizada, pois os conteúdos precisam estar selecionados, as atividades preparadas, os instrumentos avaliativos prontos e os retornos à equipe pedagógica, secretaria de educação, comunidade, pais e alunos precisam ocorrer.

Defendemos que, sem essas execuções de ordem operacional essencial, a aula não acontece. A relação da hora-atividade é, portanto, com o operacional essencial e não com a carreira do magistério. Ou seja, as contribuições da hora-atividade estão ligadas à execução do trabalho operacional essencial do professor e não à valorização de sua carreira. A hora-atividade contribui no sentido de permitir que essas atividades práticas e essenciais sejam realizadas dentro da carga horária de trabalho do professor e não no âmbito de sua vida particular.

Nesse contexto, em que visualizamos as atividades que ocorrem na hora-atividade, ela não se apresenta como um momento destinado à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Em sua essência, a hora-atividade não proporciona oportunidades para o aprimoramento e fortalecimento da carreira profissional. A atual estrutura da hora-atividade sequer permite que o professor dedique tempo à leitura de livros ou materiais de sua escolha, os quais ele considere relevantes para seu crescimento profissional, ou mesmo avance níveis em sua formação acadêmica fazendo uso desse tempo para estudos de seu próprio

interesse.

Vale ressaltar a importância da luta do movimento sindical em prol da valorização do magistério. As reivindicações por melhores salários, condições de trabalho e carreira docente, incluindo a hora-atividade, são constantes nas pautas das entidades sindicais, como demonstrado nas atas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO)¹³. Quando observamos estes documentos, identificamos que entres as discussões se destacavam: cerceamento de direitos, condições físicas de trabalho, contratação/concurso, jornada e salários/remuneração.

É imprescindível compreender que a análise do trabalho docente, especialmente no que se refere à sua conformação a partir das leis e políticas educacionais historicamente instituídas, está intimamente ligada a um processo mais amplo de reprodução do capital. A dinâmica do trabalho nas escolas deve ser situada no interior da lógica da acumulação capitalista, cuja estrutura está ancorada na divisão entre classes sociais. Nesse contexto, a mais-valia não é apenas uma categoria econômica, mas expressão concreta das formas, ritmos e conteúdos do processo de exploração, que organiza e subordina o trabalho – inclusive o trabalho educativo – às exigências do capital.

A docência, entendida como prática social e historicamente determinada, está submetida a tensões permanentes entre os interesses da classe trabalhadora da educação e os dispositivos de controle e normatização impostos por frações do capital educativo – como empresários da educação, fundações privadas e organismos internacionais – que se articulam, muitas vezes, com o próprio Estado. A precarização do trabalho docente emerge como resultado direto desse embate, traduzida em baixos salários, instabilidade contratual, múltiplas jornadas e desvalorização simbólica do fazer pedagógico.

A regulamentação da jornada de trabalho dos professores, nesse

¹³ Em virtude de pesquisas realizadas anteriormente, por ocasião da realização do mestrado, possuíamos em arquivo pessoal atas das assembleias dos professores da APP-PR entre os anos de 2011 e 2018 (total de 50 documentos). Somados a estes documentos, como forma de contribuir para o entendimento das demandas dos professores e revisitamos um arquivo pessoal com boletins semanais da APP-PR entre os anos de 2015 e 2018, reunidos também por ocasião do mestrado, disponíveis no próprio site da APP-PR. Estes documentos totalizaram a quantidade de aproximadamente 200 documentos (aproximadamente em virtude de alguns boletins semanais terem sido publicizados em razão da exigência por prestação de conta, editais e outras informações no mesmo sentido que, não necessariamente, tinham a intenção de chamar a atenção para as condições do trabalho do professor e das relações de trabalho deles com o Estado (Faustino, 2022).

sentido, converte-se em campo de disputa e resistência, permeado por avanços legais conquistados sob intensa luta sindical e popular, e por retrocessos promovidos por reformas que visam intensificar a exploração do trabalho docente. Um dos aspectos mais emblemáticos dessa disputa é a apropriação, pelo capital, de conquistas históricas da categoria docente, como a hora-atividade. Este tempo, legalmente destinado ao planejamento, correção de atividades e formação continuada, vem sendo sistematicamente capturado por lógicas gerencialistas, que impõem ao professor tarefas burocráticas e exigências administrativas que esvaziam o sentido pedagógico e formativo desse espaço temporal.

A arena jurídica e estatal torna-se, portanto, um espaço contraditório: por um lado, permite formalizar direitos; por outro, é também local de institucionalização de mecanismos de intensificação do trabalho. Não se deve alimentar ilusões quanto ao caráter neutral ou democrático das instâncias estatais – como governos municipais e estaduais, parlamentos e o judiciário – que, em muitos momentos, atuam para atender às demandas do capital, seja no setor público ou privado da educação. O processo de mercantilização do ensino, intensificado nas últimas décadas, contribui para transformar a educação em mais um setor lucrativo, com consequente submissão do trabalho docente à lógica do desempenho, da produtividade e dos resultados mensuráveis, aprofundando sua precarização.

Desse modo, a luta pela valorização do trabalho docente, incluindo a garantia de condições dignas de jornada, não pode ser reduzida a um debate técnico-normativo. Trata-se de uma disputa política e estrutural no interior da sociedade capitalista, onde os direitos conquistados são constantemente ameaçados por projetos de reconfiguração do trabalho que favorecem a lógica empresarial da educação. A intensificação do trabalho, a desprofissionalização e a captura da autonomia pedagógica tornam-se expressões dessa ofensiva do capital sobre o trabalho.

Compreender esse processo é fundamental para elaborar estratégias de resistência e afirmação da docência como um trabalho socialmente necessário, porém explorado sob a forma capitalista. É necessário, portanto, não apenas defender os direitos conquistados, mas avançar na construção de alternativas coletivas que reconheçam a centralidade do trabalho docente na formação humana e enfrentem os mecanismos de sua precarização estrutural. A hora-atividade, nesse contexto, deve ser ressignificada como tempo efetivo de trabalho intelectual e pedagógico, e não

como espaço acessório sujeito à lógica de intensificação. Essa ressignificação é parte crucial de uma luta mais ampla por justiça social, democratização da educação e emancipação dos trabalhadores da educação.

4.2.1 Dissolução da Hora-atividade

*Hora-atividade melhora aulas e qualidade de vida de professores.
Secretaria de Educação do Paraná*

Retomando uma de nossas falas sobre a fragmentação do trabalho docente que acabam impactando e fragilizando as possibilidades da hora-atividade representar uma relação com a valorização da carreira, entendemos que:

O trabalho é realizado de maneira cada vez mais fragmentada e pragmática, o que resulta num processo de estranhamento e alienação. O professor perde a autonomia frente ao seu trabalho deixando de se autorrealizar no que faz. Ocorre um processo de precarização do seu trabalho, tendo em vista a intensificação do mesmo com o acúmulo de atividades e a realização de diversos serviços ao mesmo tempo (polivalência). Com isso, o trabalho que deveria ser prazeroso, torna-se sinônimo de estresse e frustração. Aquilo que era para ser uma atividade fundamental para a humanização passa a ser realizada com a finalidade de mostrar resultados, produtividade e funcionalidade (Lima, 2012, p. 06)

Gostaria de trazer para a pesquisa minha própria experiência, pois ainda que neste momento me posicione como pesquisador, não se dissocia de mim o fato de ser professor da Educação Básica, especificamente no fundamental 1, e ver a realização da hora-atividade sendo dissolvida nas formas de fragmentação do trabalho docente.

O relato de experiência configura-se como uma modalidade de produção do conhecimento no âmbito acadêmico, cuja finalidade consiste na sistematização, análise e socialização de uma vivência desenvolvida em contextos acadêmicos e/ou profissionais. Esse gênero textual caracteriza-se pela articulação entre a prática desenvolvida e a reflexão teórica, tendo como eixo central a descrição analítica da intervenção realizada.

A elaboração do relato requer a contextualização do cenário institucional, dos sujeitos envolvidos, dos objetivos estabelecidos e dos procedimentos metodológicos adotados, conferindo consistência e rigor científico ao estudo. Além disso, é imprescindível que a experiência seja analisada à luz de referenciais teóricos pertinentes à área de conhecimento, de modo a ultrapassar o caráter meramente

descritivo. Dessa forma, o relato de experiência possibilita a reflexão crítica acerca dos resultados alcançados, dos desafios enfrentados, bem como das contribuições da intervenção para a formação acadêmica e profissional e para o aprofundamento do debate científico no campo investigado (Córdula e Nascimento, 2018).

O primeiro exemplo foi quando assumi um dos meus dois concursos e ocupei a função de professor Regente 2 (R2) das disciplinas de História e Geografia. Respeitado 1/3 da hora-atividade eu dividia este tempo entre os conteúdos destes dois currículos, até então uma situação habitual. A minha percepção acerca da dissolução da hora-atividade aconteceu quando me informaram que eu atenderia com História e Geografia duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano.

Neste cenário, a hora atividade que pretendia servir para pensar as atividades e demais demandas de um nível de conhecimento, ou seja, atender ao currículo de um nível, por exemplo o 2º ano do ensino fundamental I, passa a servir para três níveis diferentes e com demandas totalmente. O tempo que eu teria para planejar e pensar a disciplina para o 2º ano (1/3 da jornada) passa a ser dividido com as demandas do 2º, do 3º e do 4º ano. A quantidade de horas destinadas às atividades sem os alunos é a mesma, no entanto a demanda passa a ser três vezes maior.

Neste cenário eu passo de uma média de 50 alunos (pensando em duas turmas de 2º ano) para uma média de 100 (ao incluir 25 alunos do 3º ano e 25 alunos do 4º ano, não esquecendo que tudo isso para dois componentes curriculares, História e Geografia), assim, 50 cadernos de cada disciplina a mais para correção, 50 provas de cada disciplina a mais para correção, 50 famílias a mais para atendimento, 50 apontamentos a mais em fichas de alunos... e por aí é possível perceber que a mesma quantidade de hora-atividade que deveria atender em média uma turma com 25 alunos passa a ser dividida em 4 turmas com cerca de 100 alunos.

Outra forma de dissolução da hora-atividade que experienciei foi em um modelo de fragmentação do trabalho docente adotado em uma das redes municipais que atuo. Nesta ocasião eu assumi a regência de uma turma de 5º ano, no entanto a gestão configurou as turmas de 5º ano da seguinte forma: um professor ficaria como regente da sua turma e lecionaria as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, na outra turma este mesmo professor assumiria também a disciplina de Língua Portuguesa (apenas) e o professor regente desta segunda turma assumiria a disciplina de Matemática e Ciências para a sua turma e de Matemática para a outra

turma.

Assim, as demandas do cotidiano de 25 alunos, considerando a regência de apenas uma turma, passam para 50 alunos. Neste cenário tudo que envolve a turma, para além do conteúdo específico de cada professor, passa a ser compartilhado entre todos que atendem a turma. Toda situação que envolve a família, a disciplina, as situações do cotidiano e afins passam a fazer parte da rotina de todos os professores. Esta é mais uma forma de divisão do trabalho do professor que não contribui para a eficiência da hora-atividade, uma vez que aumenta a quantidade de alunos atendidos e conseqüentemente as demandas, sem incidir sobre a hora-atividade qualquer tipo de acréscimo em quantidade de horas.

Outro exemplo de possibilidade real de atuação de um professor concursado para 6h no município de Londrina como R2 (Regente 2) seria assumir 5 turmas (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano) de segunda à sexta. Como R2 o professor lecionará três disciplinas, História, Geografia e Ensino Religioso, ou seja, ele terá cinco turmas de diferentes níveis cada uma com três disciplinas. Isso dá ao professor a obrigatoriedade de organizar 15 planos de aulas diferente por semana, preparar 15 avaliações diferentes, sendo 5 turmas o professor terá uma média de 125 alunos, 375 cadernos...

Nesta condição seria possível pensar na seguinte distribuição:

Quadro 5: Distribuição da hora atividade R2

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
86min (90min - 4min*)	28min História T1**	28min História T2**	28min História T3**	28min História T4**	28min História T5**
	28min Geografia T1	28min Geografia T2	28min Geografia T3	28min Geografia T4	28min Geografia T5
	30min Ens. Religioso T1	30min Ens. Religioso T2	30min Ens. Religioso T3	30min Ens. Religioso T4	30min Ens. Religioso T5
4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula
26min (30min - 4min*)	08min História T1	08min História T2	08min História T3	08min História T4	08min História T5
	08min Geografia T1	08min Geografia T2	08min Geografia T3	08min Geografia T4	08min Geografia T5
	10min Ens. Religioso T1	10min Ens. Religioso T2	10min Ens. Religioso T3	10min Ens. Religioso T4	10min Ens. Religioso T5

Fonte: organizado pelo autor (2025)

Para o cálculo da hora-atividade do professor classificado como R2, considera-se um tempo de 2 minutos para ligar o computador e se organizar no início do período, e mais 2 minutos para o encerramento*. No caso do professor classificado como R2, consideram-se cinco turmas denominadas T1, T2, T3, T4 e T5**. Nesta organização, não se adota uma hierarquia entre as disciplinas, mas sim uma distribuição equilibrada do tempo destinado à hora-atividade, levando em conta o

tempo de planejamento por conteúdo. Assim, o professor deverá elaborar 15 planos de aula por semana, correspondentes às cinco turmas, cada uma com três disciplinas. Nesse arranjo, duas disciplinas recebem 36 minutos de hora-atividade semanal, enquanto uma disciplina dispõe de 40 minutos para esse mesmo fim, sem considerar o tempo necessário para a transição entre as disciplinas.

Existe o modelo onde o professor não conta com os professores especialistas de História, Geografia ou Artes (R2), assumindo a regência de todos os componentes curriculares tendo apenas 1/3 da sua jornada de hora-atividade, no caso de Londrina esta é a configuração assumida pelos professores concursados com padrão de 30 horas semanais, onde 2 horas por dia são dedicadas a hora-atividade. No caso de um professor de 6h (Regente 1 R1) na rede de Londrina, poderíamos distribuir da seguinte forma:

Quadro 6: Distribuição da hora atividade R1

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
86min (90min - 4min*)	12min Português	12min Português	12min Português	12min Português	12min Português
	12min Matemática	12min Matemática	12min Matemática	12min Matemática	12min Matemática
	12min História	12min História	12min História	12min História	12min História
	12min Geografia	12min Geografia	12min Geografia	12min Geografia	12min Geografia
	12min Ciências	12min Ciências	12min Ciências	12min Ciências	12min Ciências
	12min Ensino Religioso	12min Ensino Religioso	12min Ensino Religioso	12min Ensino Religioso	12min Ensino Religioso
	14min Artes	14min Artes	14min Artes	14min Artes	14min Artes
4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula	4h Aula
26min (30min - 4min*)	4min Português	4min Português	4min Português	4min Português	4min Português
	4min Matemática	4min Matemática	4min Matemática	4min Matemática	4min Matemática
	4min História	4min História	4min História	4min História	4min História
	4min Geografia	4min Geografia	4min Geografia	4min Geografia	4min Geografia
	4min Ciências	4min Ciências	4min Ciências	4min Ciências	4min Ciências
	4min Ensino Religioso	4min Ensino Religioso	4min Ensino Religioso	4min Ensino Religioso	4min Ensino Religioso
	2min Artes	2min Artes	2min Artes	2min Artes	2min Artes

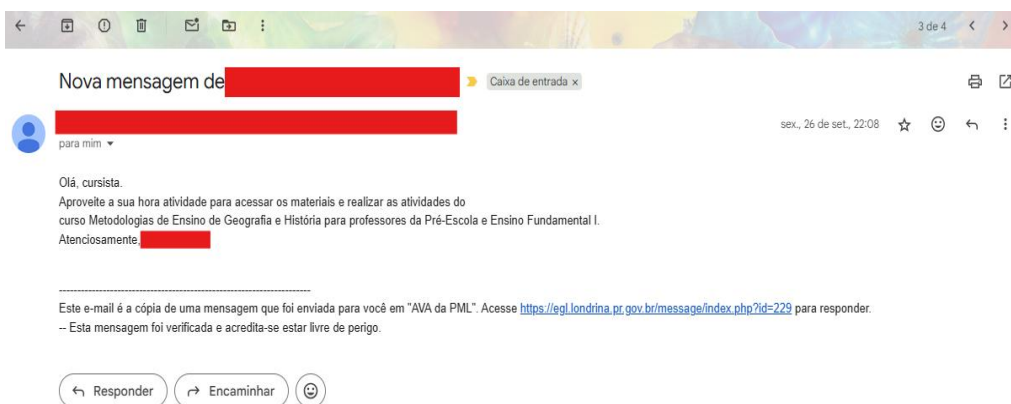
Fonte: organizado pelo autor (2025)

Nesta organização, não se estabelece uma hierarquia entre as disciplinas, mas sim uma distribuição equilibrada do tempo destinado à hora-atividade, considerando a relação entre minutos e conteúdo. O professor, responsável por uma turma com sete disciplinas, deverá elaborar sete planos de aula por semana. Nessa distribuição, seis disciplinas contarão com 64 minutos semanais de hora-atividade, enquanto uma disciplina terá 72 minutos disponíveis para planejamento e desenvolvimento das atividades. Vale lembrar que não consideramos qualquer tempo para a transição entre as disciplinas.

Reforçamos que essas reflexões acima consideram apenas que o professor única e exclusivamente faça planejamento (plano de aula) em sua hora-atividade. Porém, agrava a condição precária da hora-atividade, quando somamos as outras atribuições que são destinadas à hora-atividade. Para exemplificar, apresento abaixo solicitações para realização de outras atividades para além do planejamento no momento da hora-atividade.

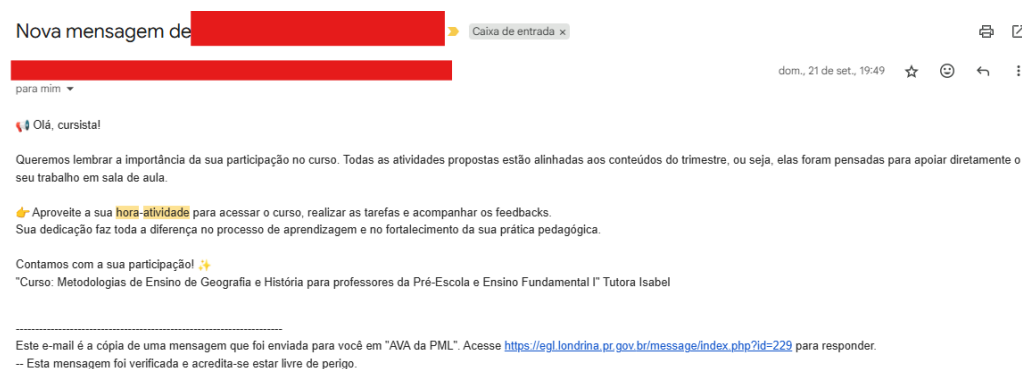
Nas mensagens é solicitado aos professores que utilizem sua hora-atividade para realizar formação (reiteramos que a formação continuada faz parte das atividades deste momento e não negamos a importância da formação continuada planejada e vá ao encontro das necessidades de qualificação do professor). Destaco a palavra “proveitem”, que soa como a existência de alguma possibilidade de aproveitar a hora-atividade, uma espécie de “você possuem a hora-atividade, façam o curso neste momento” e nada mais houvesse para ser cumprido dentro deste curto espaço de tempo. É uma forma de inviabilizar as limitações e fragilidades da hora atividade.

Figura 7: Uso da hora atividade 01



Fonte: e-mail pessoal do autor (2025)

Figura 8: Uso da hora atividade 02



Fonte: e-mail pessoal do autor (2025)

Figura 9: Uso da hora atividade 03



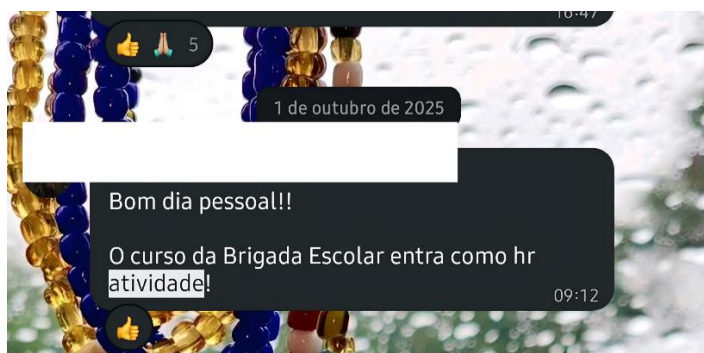
Fonte: e-mail pessoal do autor (2025)

As mensagens seguem a mesma essência, nela é solicitado que algo seja realizado na hora atividade. Estamos cientes de que não há nenhum problema, ou que as solicitações fujam à finalidade da hora-atividade, pois como já discutimos para além do plano de aula existem outras demandas que fazem parte da constituição da hora-atividade, no entanto o que desejamos reforçar é que sob a égide da hora-atividade tudo se tornou possível de ser solicitado e cobrado do professor.

Ainda como forma de reforçar nosso entendimento, se ao professor é solicitada uma demanda (cursos, atendimento de pais ou equipe pedagógica e afins) no dia da semana em que ele irá realizar o planejamento, por exemplo, da sua turma T1, não é possível que a gestão¹⁴ espere a entrega do planejamento da semana seguinte para aquela turma, visto que no dia destinado aquele planejamento o professor estava envolvido com outras atividades. Abaixo uma solicitação em que o professor ficará o dia todo de trabalho fora da escola realizando curso e ele é contabilizado como hora atividade:

¹⁴ Importa destacar que os profissionais que exercem funções de direção escolar e de coordenação pedagógica também pertencem à categoria docente, ainda que suas atribuições extrapolem o espaço da sala de aula. Nesse sentido, ao defender-se a garantia de uma hora-atividade qualificada, concebida como instrumento fundamental para a valorização do trabalho e do desenvolvimento da carreira docente, é imprescindível reconhecer que tal prerrogativa não deve limitar-se aos professores que atuam diretamente como regentes de turma. A valorização profissional, concebida como política estrutural e não apenas compensatória, requer que todos os docentes — incluindo aqueles que desempenham funções de gestão acadêmica e administrativa — tenham assegurado o direito a tempos institucionais destinados ao planejamento, estudo, avaliação e organização das práticas educativas. Isso porque o exercício da gestão escolar, embora distinto das atividades de ensino, está intrinsecamente vinculado ao fazer pedagógico, exigindo reflexão contínua, formação permanente e condições de trabalho que favoreçam a tomada de decisões fundamentadas. Portanto, ao tratarmos da valorização da carreira docente em sua integralidade, torna-se evidente que os professores que assumem cargos de direção, coordenação ou outras funções de liderança escolar também necessitam de espaços regulares e protegidos de hora-atividade. Esses tempos são essenciais não apenas para o aprimoramento técnico e pedagógico, mas também para a manutenção de uma gestão escolar democrática, eficiente e alinhada aos princípios de qualidade social da educação.

Figura 10: Uso da hora atividade 04



Fonte: rede social pessoal do autor (2025)

Estas são algumas possibilidades de organização do tempo da hora-atividade que o professor dispõe para estudar/atualizar os conteúdos da disciplina, preparar a aula, preparar as atividades, corrigir cadernos, preparar avaliações, corrigir avaliações, fazer pareceres e registros dos alunos, atender a equipe pedagógica, atender os pais e a comunidade, fazer cursos e toda atividade (paralela) que acaba sendo incumbida ao professor sob a justificativa de que é possível realizar na hora atividade (por exemplo, preparar lembranças em datas comemorativas, recortar materiais, avisos e afins da escola, auxiliar em qualquer demanda que surja no cotidiano da escola).

É inconcebível que o professor dê conta de cada uma das disciplinas que leciona dentro da hora-atividade, e dentro disso ainda pensar que este tempo contribui para a sua qualificação pessoal, para o avanço da sua carreira, para a valorização da sua profissão. Diante destes exemplos, tentamos iniciar um caminho que permita ao leitor compreender o que estamos chamando de dissolução da hora-atividade. A palavra "dissolução" tem sua origem no latim *dissolutio, onis*, derivada do verbo *dissolvere*. Este, por sua vez, é formado pela junção do prefixo *dis-*, que indica separação ou dispersão, e do verbo *solvere*, que significa afrouxar, desatar, soltar ou desfazer. Assim, etimologicamente, "dissolução" carrega o sentido de ato de desatar, separar algo em partes menores ou desfazer a união de elementos (Risco, 2025).

Na sua essência, a palavra reflete a ideia de um processo de decomposição, fragmentação ou dispersão, seja no contexto físico, como na dissolução de uma substância em líquido, seja em sentido figurado, como na dissolução de um vínculo, contrato ou organização. O termo também pode implicar a perda de coesão ou estrutura, remetendo a **algo que deixa de existir em sua forma original por meio de uma separação das partes que o compõem**. Neste sentido a

hora-atividade perde sua força e significância quando “some” no contexto das demandas e da forma como se divide ao pensarmos em todas as disciplinas que temos que atender neste tempo (reforço, pois é inconcebível, menos de 1 hora e 30 minutos por disciplina) (Risco, 2025).

É fundamental que a hora-atividade seja compreendida e valorizada como um instrumento de melhoria da qualidade da educação. A garantia de condições adequadas para a sua realização, a oferta de formação continuada de qualidade e o acompanhamento por parte dos gestores são essenciais para que a hora-atividade cumpra seu papel de promover o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar a importância da luta do movimento sindical em prol da valorização do magistério. As reivindicações por melhores salários, condições de trabalho e carreira docente, incluindo a hora-atividade, são constantes nas pautas das entidades sindicais. A hora-atividade, portanto, representa um direito conquistado e um desafio a ser enfrentado. É preciso garantir que ela seja utilizada de forma efetiva para o desenvolvimento profissional dos professores e a construção de uma educação de qualidade para todos.

5 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da análise dos dados coletados, buscamos compreender como os conceitos de valorização da carreira e do trabalho docente, debatidos em um nível teórico, encontram sua materialização nas experiências e perspectivas compartilhadas pelos professores. Essa abordagem contribui para o estudo ao incluir, em alguma medida, as vozes daqueles diretamente envolvidos no cenário educacional, sendo possível avançar na análise crítica sobre as condições de trabalho docente e os desafios enfrentados para efetivar políticas públicas que promovam a valorização da profissão, principalmente considerando a hora-atividade que é a proposta de discussão desta pesquisa.

Ao todo recebemos 114 respostas do questionário sobre o “Piso Salarial do Magistério”, que revelam, em nossa análise, um panorama complexo e desafiador na implementação da Lei nº 11.738/2008, além de afastar o elemento hora-atividade da carreira docente. Apresentamos na sequência os percentuais e a análise das respostas.

Quadro 7: Resultado dos questionários

Questão	Percentuais de resposta	
	SIM	NÃO
01. Considerando o Piso Nacional do Magistério em 2024 (a referência é o valor do salário sem gratificações, premiações ou adicionais de qualquer natureza, sendo o valor do piso nacional para professores de 40 horas R\$ 4.580,57, para professores de 30 horas 3.435,42 e para professores de 20 horas R\$2.290,28), você diria que recebe o piso nacional do magistério?	63,7%	36,3%
02. Você realiza 1/3 da sua carga horária (para professores de 20 horas 6 horas atividade, para professores de 30 horas 10 horas atividade e para professores de 40 horas 13 horas atividade) como hora-atividade?	68,4%	31,6%
03. No(os) lugar(es) em que trabalha, os professores auxiliares ou professores de suporte	35,7%	64,3%

possuem 1/3 de hora-atividade?		
04. Em sua hora-atividade realiza atividades burocráticas (preenchimento de formulários, pareceres, documentação solicitada pela gestão ou Secretaria de Educação, planilha de notas, planilha de faltas, preenchimento de sistemas on-line e similares)?	85%	15%
05. Em sua hora-atividade realiza o planejamento de aula, produção de instrumentos de avaliação, correção de provas, atividades e cadernos?	87,6%	12,4%
06. realiza cursos e lives solicitados pela Secretaria de Educação SEM relação direta com as disciplinas que leciona?	65,8%	34,2%
07. em sua hora-atividade você pode realizar cursos de sua própria escolha, que promovam e valorizem sua carreira como professor (por exemplo cursos de especialização, mestrado ou doutorado de seu interesse, que entende valorizar sua carreira como professor)?	30,1%	69,9%
08. durante sua hora atividade pode assistir um filme, ler um livro, artigos e similares que valorizem sua carreira como professor?	32,5%	67,5%
09. assume sala de aula em horários que deveria estar em hora atividade para posterior recebimento destas horas em dinheiro?	22,8%	77,2%

Fonte: organizado pelo autor (2025)

A partir da leitura e reflexão dos dados que levantamos, podemos contribuir com a discussão do tema trazendo algumas análises levando em conta nossa opção teórica. Os dados indicaram que parcela significativa de professores que não recebem o piso salarial nacional. Este dado manifesta a contradição entre o que é estabelecido na Lei nº 11.738/2008, que configura uma conquista resultante de longas lutas da classe trabalhadora docente, e a realidade material vivenciada pelos professores em seu cotidiano. A conquista de uma lei que regulasse o piso foi um resgate histórico da dívida do poder público para com os professores, no entanto

verificamos que ainda existem barreiras para que seus resultados contemplem a todos.

Essa contradição demonstra a capacidade do sistema capitalista de reproduzir suas estruturas de exploração e precarização do trabalho, mesmo diante de legislações criadas para mitigar essas condições. O não cumprimento da lei demonstra que a ausência de punições fornece espaço para a lógica de redução de “gastos” com a Educação e o fortalecimento do discurso da otimização de recursos humanos. O Estado, ao não garantir a efetividade plena da lei, atua, em última instância, como partícipe nos processos de acumulação do capital.

A inexistência da garantia do piso salarial contribui para a condição de vulnerabilidade e desvalorização, forçando muitas vezes que os professores assumam demasiado número de aulas ou mesmo múltiplos empregos realizando jornadas de trabalho extenuantes, o que é um dos elementos centrais da precarização do trabalho docente.

Este dado se torna mais preocupante quando o próprio Estado demonstra não ter apreço pela categoria, uma vez que diante de uma legislação conquistada a duras lutas se opõe ao cumprimento e ingressa no judiciário com uma ação de inconstitucionalidade para amparar a falta de compromisso com as políticas de valorização do trabalho e carreira docente. O discurso de uma Educação de qualidade não é sustentado quando os professores são mal remunerados, em muitos municípios brasileiros o piso nacional docente não chega nem perto do salário de um vereador. Existem estados brasileiros em que o salário de um vereador varia entre R\$6.601,28 a R\$24.754,79 (BBC, 2024), enquanto o piso nacional docente hoje (2025) é de R\$4.867,77 para uma jornada de 40 horas semanais (há professores que ganham menos que o mínimo em padrões de 30h e 20h).

Embora a maioria dos professores (63,7%) afirme receber o piso salarial, isso representa uma conquista parcial da classe trabalhadora docente. A aprovação da Lei do Piso foi um marco significativo na luta por valorização de toda a classe. No entanto, mesmo para aqueles que recebem o piso, nos colocamos em alerta para as formas que o capitalismo encontra para cooptar os benefícios das conquistas. O capitalismo abarca o que em princípio é uma conquista de forma a transformar estes avanços em mecanismos que, direta ou indiretamente, servem à sua lógica de exploração do trabalho e do trabalhador.

Esta condição demonstra contradições estruturais presentes na

sociedade capitalista. Apesar da conquista legal do piso salarial, a sua não efetivação para uma parcela significativa de professores e a potencial diluição de seus efeitos para a valorização real do magistério, demonstram a constante luta entre os interesses da classe trabalhadora e a lógica de acumulação do capital, que busca perpetuar a precarização do trabalho docente em sua totalidade.

A compreensão do recebimento ou não do piso salarial não pode ser isolada, mas deve ser analisada na totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e históricas que moldam a educação brasileira. A luta pelo piso salarial está intrinsecamente ligada à precarização mais ampla do trabalho docente no capitalismo, às políticas neoliberais de contenção de gastos, ao empresariamento da educação e à desresponsabilização do Estado. As dificuldades de implementação do piso são reflexo das tensões federativas e as disputas sobre a distribuição de competências e recursos financeiros, e, de outro, as resistências políticas e institucionais à efetivação de políticas públicas que promovam a valorização profissional.

Seguindo em nossas reflexões, 68,4% dos professores afirmam ter 1/3 de sua carga horária destinada à hora-atividade, conforme previsto na Lei do Piso, enquanto 31,6% dos docentes não têm esse direito garantido. Este cenário, mesmo com a maioria afirmando o cumprimento formal da lei, apresenta nuances significativas. A persistência de 31,6% dos professores que não usufruem desse direito é uma contradição flagrante entre o que a legislação prevê e a realidade material. Esta situação é agravada pela ausência de punições para o ente federativo que a descumpra, o que permite a resistência de alguns gestores em cumprir a Lei.

Em que pese seja maior o percentual dos professores que usufruem deste direito, a forma como é garantido este direito ao professor pode influenciar de forma impactante a materialização da lei. Como discutimos acima, a organização do tempo de hora-atividade nas escolas e o volume de demandas que o professor possui, ao se efetivarem na prática e diante das formas de apropriação do trabalho e vida dos trabalhadores pelo capitalismo, podem reforçar a precarização.

Essa não conformidade reflete como o Estado, em última instância, pode falhar em garantir a efetividade da lei, atuando no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital, onde em momentos de crise, prevalece o atendimento às determinações econômicas. Mesmo para os 68,4% que formalmente têm a hora-atividade, a pesquisa revela uma dissolução de sua finalidade original, transformando essa conquista em

um elemento que, paradoxalmente, contribui para a desvalorização do trabalho docente. O capitalismo encontra formas de cooptar os benefícios da hora-atividade transformando-os em forma de lucro.

Assim, a hora-atividade é reconfigurada para servir à lógica do capital e para fortalecer as condições de precarização. Em um momento do estudo apresentamos que 85% dos professores afirmam dedicar sua hora-atividade a tarefas burocráticas, como preenchimento de formulários, pareceres, planilhas e sistemas online. Isso representa um desvio da finalidade da hora-atividade e contribui para a sobrecarga de trabalho burocrático imposta aos professores que prejudica a qualidade do ensino e contribui para o sentimento de desvalorização.

Embora 87,6% dos professores realizem planejamento de aula, produção de avaliações e correção de atividades na hora-atividade, argumentamos que em alguma medida essas são atividades são de ordem operacional, essenciais para a execução da aula, mas que não estão diretamente relacionados a uma perspectiva de valorização da carreira do indivíduo. A hora-atividade, nesse sentido, se torna um tempo para o professor ajustar suas 'ferramentas' para o seu momento de produção do trabalho junto aos alunos.

Quando pensamos no que de fato a hora-atividade tem contribuído para a carreira do indivíduo, nos deparamos com professores que no momento da hora-atividade realizam cursos desalinhados as suas práticas cotidianas. Verificamos que 65,8% dos professores realizam cursos e lives solicitados pela Secretaria de Educação na hora-atividade sem relação direta com as disciplinas que lecionam. Isso indica uma fragilidade na política de formação continuada, além de contribuir para a sensação de desvalorização. Quando apresentamos notícias de formações que são oferecidas aos professores voltadas para o empreendedorismo ou controle financeiro, fica notório a apropriação da formação continuada pelo capitalismo para inserir cursos associados aos interesses dos atores do capital.

Diante da imposição de um modo e forma de realização da hora-atividade, evidencia-se a falta de autonomia na formação. Apenas 30,1% dos professores podem realizar cursos de sua própria escolha durante a hora-atividade, e somente 32,5% podem dedicar-se à leitura de livros e artigos que valorizem sua carreira. Isso mostra a limitação na autonomia dos docentes para buscar aperfeiçoamento profissional de acordo com seus interesses e necessidades, impactando negativamente na sua valorização e desenvolvimento profissional.

Cabe, neste ponto, um apontamento relevante que reforça o argumento acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes para ingressar e permanecer em programas de mestrado e doutorado. Embora tal constatação possa ser confirmada de forma mais ampla por meio de uma pesquisa sistemática e aprofundada, a observação empírica advinda da minha experiência profissional em duas redes de ensino fornece indícios significativos sobre essa realidade.

Em uma das instituições em que atuo, que conta com aproximadamente 40 professores distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, somente eu participo de um programa de doutorado, e nenhum dos demais docentes possui formação em nível de mestrado. Na outra rede, composta por cerca de 30 professores, apenas eu e uma colega do mesmo programa, estão inseridos em processos de formação continuada nesse nível.

Ainda que tal relato se restrinja a uma experiência localizada, é plausível considerar que situações semelhantes se reproduzam em outras escolas, evidenciando um quadro mais amplo de limitações estruturais e institucionais que dificultam o avanço da formação acadêmica dos professores da educação básica.

Não bastasse o cenário que estamos descrevendo acima, há casos em que a hora-atividade não chega a ser fruída, ou seja, há casos em que acontece uma espécie de “venda da hora-atividade”. Levantamos que 22,8% dos professores acabam entrando em sala de aula nos horários destinados à hora-atividade em troca de remuneração, ou seja, estas horas acabam sendo pagas em pecúnia. Este é um sinal claro da precarização das condições de trabalho, com professores sendo compelidos a renunciar o tempo essencial para o planejamento e desenvolvimento profissional em troca de complementação salarial.

Esses dados corroboram a tese de que a hora-atividade é frequentemente dissolvida devido à fragmentação do trabalho docente, sobrecarga de tarefas e demandas administrativas, ou de ordem operacional essencial. A compreensão desses resultados exige que a hora-atividade seja analisada dentro da totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e históricas do capitalismo. Neste sentido, em que pese a hora-atividade seja uma conquista, e a essência dessa conquista seja a promoção e valorização do tempo, trabalho e carreira docente, ela se relaciona com a totalidade da sociedade, o que implica sofrer mutações.

O fato de que a maioria dos professores formalmente possui a hora-atividade (68,4%) mas, ao mesmo tempo, a utiliza majoritariamente para atividades

burocráticas, planejamento operacional essencial, cursos desalinhados e até a venda por complementação salarial, demonstra a capacidade do capitalismo de cooptar conquistas da classe trabalhadora. A hora-atividade, apesar de ser um direito, se dissolve em um contexto de precarização, onde o foco se desvia da valorização da carreira docente para a operacionalização da aula, reproduzindo as condições de exploração e desvalorização no trabalho docente.

A luta pela hora-atividade é, portanto, uma disputa política e ideológica sobre o sentido do trabalho docente e o papel da educação na sociedade. As dificuldades de implementação são um reflexo das tensões federativas e as disputas sobre a distribuição de competências e recursos financeiros, e, de outro, as resistências políticas e institucionais à efetivação de políticas públicas que promovam a valorização profissional.

A hora-atividade, apesar de ser uma conquista, acaba por contribuir para a desvalorização do trabalho diante da ação do Capitalismo, sendo frequentemente dissolvida em tarefas administrativas ou operacionais essenciais, ou direcionada para formações alinhadas a interesses do capital (como cursos de empreendedorismo ou controle financeiro). Assim, mesmo com o piso, a valorização plena e multifacetada do trabalho docente é constantemente minada, até por elementos que em sua origem pretendem contribuir com a valorização da profissão e carreira docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Já lhe dei meu corpo, minha alegria
Já estanquei meu sangue quando fervia
Olha a voz que me resta
Olha a veia que salta
Olha a gota que falta pro desfecho da festa”
(Gota D’água, Chico Buarque, 1975)¹⁵*

Gostaria de iniciar esta seção refletindo as condições do trabalho e carreira docente a partir do trecho da canção de Chico Buarque. A canção *Gota D’Água* descreve com delicadeza a tradução, em palavras, do esgotamento emocional e físico de alguém que já ultrapassou todos os limites do que era possível suportar. Existe aqui uma entrega total — corporal, afetiva e até visceral — descrevendo uma dedicação que ultrapassou o razoável. A existência do professor (existência, pois há entrega de tempo de vida, fazendo uma analogia as reflexões de Mujica¹⁶ em um documentário de 2018) também passa por condições históricas de desvalorização e precarização que já ultrapassaram limites e diariamente exigem enfrentamentos e lutas.

Assim como na canção em que Chico evidencia que aquilo que antes era vitalidade agora se converteu em exaustão tem sido a realidade de muitos professores. A saúde emocional comprometida; a fala já não é plena; o corpo já não dissimula o cansaço; tudo parece à beira de um colapso inevitável. É nesse ponto que a canção introduz a metáfora da “gota”: *“Olha a gota que falta pro desfecho da festa.”* Essa gota final, pequena, mas decisiva, representa o instante em que a experiência acumulada de frustração se transforma em ruptura. Não é um gesto impulsivo, mas o resultado de um longo processo de silenciamentos, concessões e tentativas de manter algo que já estava emocionalmente falido.

Quando a dor ultrapassa o limiar do suportável, transformando-se em força de reação. Essa “gota d’água” simboliza o limite humano diante da exploração afetiva, do desgaste emocional ou das violências simbólicas que, repetidas infinitamente, se tornam insustentáveis. É o despertar de quem compreende que, diante da perda de si, a ruptura deixa de ser uma escolha e passa a ser uma condição

¹⁵ <https://www.chicobuarque.com.br/obra/cancao/843>

¹⁶ Ex-presidente do Uruguai, ao longo de sua vida fez importantes e profundas reflexões sobre o sentido da vida e o tempo de vida que se entrega ao trabalho. Documentário “El Pepe, uma Vida Suprema”, 2018.

de sobrevivência.

No início deste estudo, falamos sobre o trabalho em sua concepção ontológica, em que deveria constituir-se como um “canto de alegria”, na medida em que possibilita aos sujeitos a plena realização de sua humanidade. À luz da perspectiva marxiana, o trabalho é entendido como a atividade vital por meio da qual o ser humano transforma a natureza, produz cultura e, simultaneamente, é transformado por esse processo. Trata-se, portanto, de uma prática historicamente constituída que permite a objetivação das capacidades humanas e a construção de formas superiores de sociabilidade.

Entretanto, quando analisamos as condições concretas de trabalho na sociedade capitalista contemporânea, observamos um distanciamento radical desse potencial emancipador. Aquilo que deveria nutrir a dimensão criativa e formativa do indivíduo passa a converter-se em fonte de sofrimento e alienação. Para muitos trabalhadores, o trabalho é uma experiência marcada por sua intensificação e precarização das relações de trabalho e perda progressiva de autonomia.

Assim, o trabalho, que deveria expressar vitalidade e produção de sentidos, passa, de forma metafórica, a ressoar como um “soluçar de dor”. Essa imagem evidencia o deslocamento de um processo que deveria promover a humanização para uma lógica que, ao contrário, restringe, adocece e fragmenta o sujeito. O sofrimento advindo da exploração, do controle excessivo, da pressão por produtividade e da negação das necessidades humanas fundamentais revela como o trabalho, quando submetido à racionalidade do capital, deixa de cumprir sua função social originária e se converte em mecanismo de desumanização.

Assim, a tensão entre o ideal ontológico do trabalho e sua materialidade histórica atual explicita a urgência de repensarmos as condições laborais, bem como as estruturas sociais que as sustentam. Somente ao recuperar o sentido humanizador do trabalho será possível restituí-lo como prática de realização, criação e emancipação — um “canto de alegria”, e não mais um lamento imposto pelas contradições do modo de produção vigente.

Este capítulo consolida as reflexões e as análises apresentadas ao longo do trabalho, extraíndo conclusões fundamentais e delineando possíveis caminhos para que a hora-atividade se constitua, de fato, em um elemento de valorização da carreira docente, conforme a tese defendida. As análises se ancoram nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético (Contradição, Totalidade e

Reprodução) e nos resultados da pesquisa, revelando as dinâmicas de precarização do trabalho docente sob a lógica do capitalismo.

A pesquisa evidenciou um cenário complexo e contraditório na implementação da Lei nº 11.738/2008, especialmente no que tange à hora-atividade. A tese central deste trabalho – de que a hora-atividade, apesar de ser uma conquista legal da classe trabalhadora docente, é frequentemente dissolvida e cooptada pelos "tentáculos do capital", não conseguindo se efetivar no cotidiano docente no sentido de valorizar o trabalho e a carreira do professor – encontra forte respaldo nos dados coletados.

Os resultados da questão 01, indicando que 68,4% dos professores afirmam realizar 1/3 de sua carga horária como hora-atividade, enquanto 31,6% não têm esse direito garantido, já sinalizam uma contradição inicial entre o previsto na lei e a realidade material. Para os 31,6% que não usufruem do direito, a inexistência de sanções para o ente federativo que não cumpre a legislação evidencia o papel estrutural do Estado no contexto do modo de produção capitalista, cuja função histórica tem sido a de assegurar e sustentar os mecanismos de acumulação do capital., onde em períodos de crise, as diretrizes de natureza econômica tendem a se sobrepor às demais prioridades.

A análise revelou que, embora a maioria dos professores (68,4%) possua formalmente o direito à hora-atividade, sua finalidade original – a valorização da carreira docente – tem sido descaracterizada em meio a um cenário crescente de precarização do trabalho. Em vez de constituir um espaço de estudo, reflexão e aprimoramento pedagógico, esse tempo tem sido absorvido por demandas que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional e a autonomia docente, visto que mal consegue dar conta daquilo que é essencial para que o professor entre em sala de aula, o planejamento.

Os números evidenciam essa distorção: 85% dos professores utilizam a hora-atividade para cumprir tarefas burocráticas, como o preenchimento de formulários, pareceres e planilhas, caracterizando um desvio de finalidade e intensificando a sobrecarga administrativa. Além disso, 87,6% dedicam esse período à elaboração de planos de aula, correção de atividades e produção de avaliações – funções necessárias, porém operacionais, que representam apenas a manutenção das práticas de ensino, sem promover, de fato, a valorização da profissão.

Outro dado preocupante diz respeito à formação continuada: 65,8%

dos docentes participam de cursos e lives indicados pela Secretaria de Educação, muitas vezes sem relação direta com as disciplinas que lecionam, revelando uma fragilidade nas políticas de capacitação e a influência de temas vinculados ao empreendedorismo e à lógica de mercado. A autonomia docente também se mostra restrita – apenas 30,1% afirmam poder escolher cursos de interesse próprio, e 32,5% utilizam esse tempo para leituras que ampliem seus saberes profissionais. A precarização atinge seu ponto máximo quando 22,8% dos professores declaram substituir a hora-atividade por aulas extras em troca de remuneração, renunciando ao tempo destinado ao planejamento e à formação para garantir uma complementação salarial.

Essa "dissolução" da hora-atividade demonstra a capacidade do capitalismo de cooptar e reconfigurar as conquistas da classe trabalhadora, transformando-as em mecanismos de controle e extração de valor. A hora-atividade, conforme implementada, relaciona-se com o "operacional essencial" da docência – o ato de dar aula e suas demandas adjacentes – e não com a construção e solidificação da carreira docente. É falacioso utilizá-la como elemento de valorização da carreira quando ela não contribui para o avanço da qualificação individual ou o fortalecimento coletivo da profissão.

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético nos auxiliam a pensar sobre as respostas dadas pelos professores. Uma contradição significativa reside na discrepância entre o propósito emancipador da hora-atividade, conquistado pela luta docente para a valorização do magistério, e sua efetivação como um instrumento de intensificação e precarização do trabalho. A lei, embora fruto de luta de classes, esbarra no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. A hora-atividade é destruidora do propósito original, mas criadora de novas formas de exploração e controle do trabalho docente.

A hora-atividade não pode ser isolada; ela é parte de uma totalidade de relações sociais, econômicas, políticas e históricas do capitalismo. O empresariamento da educação, que vê a escola como uma microempresa e o professor como um prestador de serviço, atua para moldar a hora-atividade de acordo com preceitos de produtividade e redução de custos. As mutações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo neoliberalismo, intensificam o trabalho docente e transformam a hora-atividade em ferramenta administrativa e burocrática.

O sistema capitalista, ao cooptar os benefícios da hora-atividade transformando-os em forma de lucro, demonstra sua capacidade de reproduzir as relações sociais de produção e atenuar os conflitos. A inserção de cursos de empreendedorismo ou controle financeiro em associação com atores do capital na hora-atividade é um exemplo claro de como a formação continuada é apropriada para servir aos interesses do capital, garantindo a formação de trabalhadores que lhes fosse submisso e reproduzindo a lógica mercantilizada. A precarização do trabalho docente, com instabilidade, baixos salários e sobrecarga, é um mecanismo fundamental de reprodução dessas desigualdades e do controle da força de trabalho.

Em suma, a pesquisa confirma que a hora-atividade, em sua materialização atual, é um reflexo das contradições e da reprodução da lógica capitalista no trabalho docente, distante de seu potencial de valorização e alinhada à precarização. Para que a hora-atividade cumpra seu propósito de valorização da carreira docente, são necessárias mudanças estruturais e uma redefinição de seu significado, baseadas na luta e na consciência crítica da classe trabalhadora docente:

É preciso pensar na ressignificação e reafirmação da finalidade da hora-atividade, devendo ser compreendida e implementada como um tempo efetivo para o trabalho intelectual e pedagógico do professor, não apenas para tarefas operacionais essenciais ou burocráticas. Esse momento deve compreender a dimensão individual do professor, ainda que valorizado os momentos coletivos, sendo um espaço para a qualificação profissional individual, permitindo a busca por cursos de especialização, mestrado, doutorado de interesse do professor, leituras de livros e artigos que enriqueçam sua prática e carreira.

A gestão do tempo destinado à hora-atividade demanda uma reflexão mais aprofundada, especialmente no que se refere à organização das atribuições docentes. A ausência de um planejamento detalhado por parte da gestão escolar – com a definição clara das tarefas a serem realizadas, do tempo necessário para sua execução e do momento específico em que devem ocorrer dentro da hora-atividade – gera uma zona de indefinição que acaba por justificar a sobrecarga docente sob o argumento de que o professor dispõe desse período.

Quando um professor possui, por exemplo, 10 horas de hora-atividade semanal e suas demandas compreendem as tarefas A, B, C, D e E, cada uma demandando duas horas para conclusão, a solicitação de uma nova atividade (F), também com duração estimada de duas horas, torna inviável a execução de todas

as tarefas dentro do tempo disponível.

Dessa forma, é possível observar que a falta de gestão efetiva do tempo leva o docente a duas alternativas igualmente problemáticas: deixar alguma atividade sem realização ou utilizar seu tempo pessoal, fora do expediente de trabalho, para atender às exigências institucionais. Tal dinâmica contribui para o aumento da carga de trabalho e a fragilização das condições de valorização e bem-estar docente.

A hora-atividade precisa ser pensada como possibilidade de fomentar a reflexão sobre a própria prática pedagógica, o que é essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma práxis docente transformadora. Neste sentido é possível visualizar a garantia da autonomia para que os docentes possam escolher as formações e estudos que de fato contribuam para seu aperfeiçoamento e para a valorização de suas carreiras.

Ainda pensando na hora-atividade como elemento que permita a valorização do trabalho e carreira docente, cabe às Secretarias de Educação reavaliarem os cursos e lives impostos aos professores, garantindo que estes momentos sejam relevantes, alinhados às necessidades curriculares dos docentes e não cooptados por interesses de mercado. A formação continuada deve ser um direito do professor, focado em seu desenvolvimento e não em metas gerenciais ou de "produtividade" que servem à lógica empresarial da educação.

Essas mudanças frente às possibilidades da hora-atividade somarão forças no combate à precarização e à intensificação do trabalho docente. É fundamental lutar por condições de trabalho adequadas, que incluam salários dignos, planos de carreira estruturados e estáveis, e a redução da sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas.

Outra limitação nos avanços da hora-atividade como contributo a valorização do trabalho e carreira está na prática de "vender" a hora-atividade por remuneração, embora uma resposta à precarização salarial, precisa ser combatida, pois esvazia o tempo essencial para o desenvolvimento profissional. Reverter a lógica de empresariamento da educação, que transforma a escola em uma microempresa e o professor em um mero executor de tarefas, é crucial para reumanizar o trabalho docente.

Deve-se somar aos esforços o fortalecimento da luta coletiva e sindical. A história demonstra que as conquistas da classe docente advêm de longas

lutas e mobilizações sindicais. A resistência ativa e coletiva, tanto no plano pedagógico quanto no político, é indispensável para defender os direitos conquistados e avançar na valorização da profissão. É preciso denunciar as condições exaustivas de trabalho e as políticas que visam intensificar a exploração do trabalho docente, transformando a hora-atividade em mais um instrumento de controle.

A luta pela valorização docente não é um debate técnico, mas uma disputa política e estrutural contra a lógica capitalista que permeia a educação. É urgente que o Estado, em suas diferentes esferas, seja responsabilizado pelo cumprimento integral da Lei do Piso, incluindo a garantia da hora-atividade e a aplicação de sanções para o não cumprimento. O financiamento da educação deve ser adequado e priorizar a valorização do professor em todas as suas dimensões, e não apenas o corte de gastos ou a subordinação às demandas do mercado.

A hora-atividade, como um direito, representa um potencial de transformação, mas sua efetivação exige um compromisso que vá além do texto legal e enfrente as estruturas que perpetuam a precarização. A luta por uma hora-atividade que de fato valorize o magistério é parte intrínseca da luta mais ampla por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e verdadeiramente humana, em contraposição à lógica de reprodução do capital.

E neste sentido nos é plausível dizer que a hora-atividade necessita ser repensada, não se tratando apenas mitigar o problema com uma proposta simples para solução com a ampliação do tempo da hora-atividade, visto que o capital não pouparia esforços para ampliar também suas formas de usurpar a ampliação deste tempo, mas a solução passa pela dedicação em reunir esforços, estudos, discussões, envolver os professores e não apenas quem legisla sobre Educação e reflexões sobre como retomar a essência da hora-atividade como uma das formas e elementos para se valorizar o trabalho e carreira docente.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: **FLEURY, S. (Org.). Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil & Espanha.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro** / Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto; [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo: Moderna, 2021.

AGUIAR, Márcia Angela Da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 12 jan. 2025.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho** / Giovanni Alves. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMORIM, H. **O tempo de trabalho: uma chave analítica.** Sociedade e Estado, 28(3),503-518. 2013. Disponível <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930956003>. Acesso em mai. 2025.

ANÉSIA, Maria Martins Furtado. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2020. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219505/PEED1522-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso set. 2025.

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

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago. 2004. Disponível <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARTIGAS, N. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/abstract/?lang=pt>. Acesso 19 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto**

público no Brasil: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017.

BARROSO, Eny de Fátima. CONTÃO, Thalles da Silva. **Lei 11.738/2008: Aplicabilidade e a disponibilidade de recursos para a sua efetivação.** Repositório Institucional AlfaUnipac, p. 19, 2020. Disponível https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2020/330_lei_117382008_aplicabilidade_e_a_disponibilidade_de_recursos_para_a_su.pdf. Acesso nov. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. **De volta para o futuro...** retrocessos na atual política de formação docente. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BBC News. **Quanto ganha um vereador?** 2024. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/09/21/quanto-ganha-um-vereador.ghtml>. Acesso em out. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. **A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital.** Educere, Curitiba, p. 5853-5865. 2015. Disponível <https://livrozilla.com/doc/1566499/a-educa%C3%A7%C3%A3o-na-ditadura-militar-e-as-estrat%C3%A9gias-reformist...> Acesso jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) 2007. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.738**, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência.** Brasília, 2023. Disponível <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. **Fórum debate implementação do piso salarial do magistério.** Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/forum-debate-implementacao-do-piso-salarial-do-magisterio?utm_source=chatgpt.com. Acesso mai. 2025.

BRASIL. **Projeto de lei No 7.431, de 2006 - Apenso o PL nº 619, de 2007**. Disponível https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=496815&filename=Tramitacao-PL%207431/2006. Acesso 20 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4167**. Administrativo e Constitucional Magistério. Educação básica: piso salarial fixado na Lei n.º 11.738/2008. Relator Ministro Joaquim Barbosa, Brasília, DF, 27 de abril de 2011. Disponível <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20627435/acao-direta-deinconstitucionalidade-adi-4167-df-stf?ref=juris-tabs> Acesso nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

CAMARGO, R. B. de, et al. **Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: v. 25 n. 2, mai-ago, p. 341-361, 2009.

CAMARGO, R. P.; NOGUEIRA, I. S. C. **A valorização docente à luz das decisões do Supremo Tribunal Federal relativo a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.167/2011**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 16. Dezembro de 2022.

CAMBE. **Lei Nº3.243, de 19 de dezembro de 2024**. Disponível em <https://leggicomunali.it/a/pr/c/cambe/lei-ordinaria/2024/325/3243/lei-ordinaria-n-3243-2024-ementa-altera-dispositivos-da-lei-n-2532-de-05-de-abril-de-2012-que-dispoe-so-bre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em jul. 2025.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber / Martin Carnoy**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Carla Karoline Veloso. BRESOLIN, Fernanda. **Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento**. Educação e Linguagens: caminhos contemporâneos. v. 8 n. 14. 2019. Disponível <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/940>. Acesso 12 jan. 2025.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-doconhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientifico>. Acesso 16 mar. 2021.

CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos; MARCASSA, Luciana Pedrosa. O PAPEL DA UNDIME NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA LÓGICA DA GOVERNANÇA EM REDES NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 596-617, dez. 2020. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700596&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 dez. 2025. Epub 24-Nov-2023. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6760>.

CUNHA, Célio da. **Magistério: diretrizes de valorização e impasses**. In: **Diretrizes para a carreira e remuneração**. – Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, 2009. Cadernos de Educação, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOURADO, Amanda Vitor. **Do direito a hora-atividade à necessidade da(o) professora(r) hora-atividade na Educação infantil**. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2021. Disponível <<https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-amanda-vitor-dourado.pdf>>. Acesso set. 2025.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. in **J. Duarte; A. Barros (org.), Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas. 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FAUSTINO, Rodrigo Alexandre Cavalari. **Precarização do trabalho docente: plano de governo e ações para a (des)valorização do professor paranaense (2011-2018)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. 2022.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: **OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels: História**. São Paulo: Ática, 1989.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **O processo de elaboração da lei nº 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 88-101, mar 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639837/7400>. Acesso 20 jan. 2025.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 3a. ed., 2002.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Pesquisa sobre a oferta e demanda de professor no Brasil**. 2020. Disponível <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/oferta-e-demanda-consolidado.pdf>. Acesso nov 2024.

FILHO, H.; FERREIRA, G. O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 745-755, set./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/caval/Downloads/1044-Texto%20do%20Artigo-2932-3439-10-20200109.pdf>. Acesso 17 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva**. HISTEDBR Online. Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação e crise do capital: uma análise crítica da política educacional do governo Lula**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 329-346, 2012.

FRIGOTTO, G. MOLINA, H. **Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, G. **Os jovens e o ensino técnico**. Observatório Jovem. Rio de Janeiro, 18 dez. 2007. Entrevista. Disponível em <http://www.observatoriojovem.uff.br/?q=materia/os-jovens-e-o-ensino-t%C3%A9cnico>. Acesso 28 out. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso mai. 2023.

GAMBOA, Silvio Sánches. **A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de Contexto**. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 12ª ed. 4ª reimpressão. 2010. 164

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013.

GENTILI, Pablo. **Globalização e educação: novos desafios para a escola pública**.

São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109. set./dez 2009. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt>. Acesso dez 2024.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GHIRALDELLI Jr., P. **As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas.** *Educação & Realidade*, 25(1). 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, S.; SILVA, D. V. da. **A Hora Atividade como processo de formação continuada.** 2012. Disponível <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/641/555>. Acesso em 20 out. 2021.

HANSEN, Messiluce da Rocha. **Esfera de visibilidade pública midiática, redes de comunicação e os atores coletivos da sociedade civil.** VI Encontro dos Núcleos de pesquisa da Intercom. 2006.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando. **O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001.** Educar, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR. Disponível <https://www.scielo.br/j/er/a/gryd8k5VLDW95Bxsd3LQ6bs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 12 jan. 2025.

HIRANO, Sedi. **Castas, estamentos e classes sociais:** introdução ao pensamento sociológico de Marx e Weber. 3ª. Ed., São Paulo: Unicamp, 2002.

HYPOLITO, A. M. & GRISHCKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente.** *Educação Santa Maria*, 38(2). 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola:** algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto. Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.

IBIPORÃ. **Lei Nº2432/2010.** Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/i/ibipora/lei-ordinaria/2010/243/2432/lei-ordinaria-n-2432-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-cargo-s-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-ibipora-revoga-a-lei-n-2156-08-e-suas-alteracoes-posteriores-e-da-outras-providencias>. Acesso em jul. 2025.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o Ensino Médio:** velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, julho-setembro, 2011.

LESSA, Sergio. **Trabalhadores e proletários no capitalismo contemporâneo.**

2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Oct. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso 08 Fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2023.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues et al.. **Trabalho docente no capitalismo contemporâneo e o cotidiano do professor.** Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/338>>. Acesso 21 jan. 2025.

LONDRINA. **Lei Nº12.373, de 17 de dezembro de 2015.** Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/l/londrina/lei-ordinaria/2015/1238/12373/lei-ordinaria-n-12373-2015-dispoe-sobre-a-hora-atividade-aos-integrantes-do-magisterio-publico-municipal-do-poder-executivo-do-municipio-de-londrina-nos-termos-do-artigo-23-da-lei-n-11531-de-9-de-abril-de-2012>. Acesso em jul. 2025.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: **OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARINGÁ. **Lei complementar nº 272/98.** Maringá: Câmara Municipal de Maringá, 1998. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-complementar/1998/27/272/lei-complementar-n-272-1998-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-cargos-e-salarios-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em jul. 2025.

MARINGÁ. **Lei nº 790/ complementar 2009.** Maringá: Seduc, 2009. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-complementar/2009/79/790/lei-complementar-n-790-2009-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-maringa-revoga-a-lei-complementar-n-272-98-e-suas-posteriores-alteracoes-e-da-outras-providencias>. Acesso jul. 2025.

MARTELETO, Regina M. **Redes Sociais, mediação e apropriação de informação: situando campo, objetos e conceitos na pesquisa em ciência da informação.** Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, Brasília, v.3, n.1, p.27-46, jan/dez 2010. Disponível <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2247>. Acesso dez, 2024.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação.** Campinas, SP : [s.n.]. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da. ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf>. Acesso dez 2024.

NETTO, José Paulo **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Sindicalismo e políticas educacionais no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 967-987, 2010.

OLIVEIRA, Giselle Abreu de. PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. **Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula? O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP**. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 270 p. 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-60, abr. 2003. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em dez. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Da escravidão à proletarização: a historiografia do trabalho em busca dos professores e as Contribuições da história da educação**. Revista ciências do trabalho - nº 8. Agosto de 2017. Disponível <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/download/111/pdf/445>. Acesso em mai. 2025.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Legislação Educacional: a organização legal da Educação Básica - volume 1 - D25 - Unesp/UNIVESP**. 2013.

PEREIRA, Sueli Menezes, OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. **Valorização do magistério da Educação básica: entre o legal e o real**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso 01 mar. 2021.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1992.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI Valdemar. **O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, 1991.

RAFANHIM, Ludimar. **Decisões Judiciais e Valorização dos Profissionais do Magistério**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RIBEIRO, Abelcio Nazareno Santos. CHAVES, Vera Lucia Jacob. **Educação básica paraense: expropriação do tempo e desvalorização do trabalho docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 36, p. 991-1009, set./dez. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso mai. 2025.

RISCO. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso jan. 2025.

ROCHA, Ana Cláudia Dos Santos. **A (in)efetividade da Lei n.º 11.738/2008 à luz das decisões do Supremo Tribunal Federal**. J. Pol. Educ-s, Curitiba, v. 14, e74105, 2020. Disponível <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100113&lng=pt&nrm=iso>. Acesso dez. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTANNA, Ana Carolina Squadri. **Matéria Pacificada e o Abuso do Direito de Defesa: Hipótese de Tutela de Evidência**. R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 164-180, Maio - Agosto, 2019. Disponível em <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista_v21_n2/revista_v21_n2_164.pdf>. Acesso em out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Rev. Bras. Educ. 2014. Disponível <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/>. Acesso jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**.

Universidade Federal de Viçosa, 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ezequiel. Theodoro. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de quase mercado na educação escolar pública brasileira**. Universidade Estadual Paulista. Dissertação de mestrado. Marília, Brasil. 2010. Disponível <https://repositorio.unesp.br/items/8f758931-c1e7-40db-89f2-247ea25030ad>. Acesso nov. 2024.

SUBTIL, Maria Jose Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016.

TANURI, L. M.. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61–88, maio 2000. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Acesso em 13 jan. 2024.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um breve histórico da educação brasileira**: sob o signo da precariedade. Revista Encontros, v. 13, n. 24, jan./ jul. 2015. Disponível em: <https://cepacbreves.com.br/biblioteca/3.ENSINO-NORMAL-DE-NIVEL-MEDIO-MAGISTERIO/83.um%20breve%20hist%C3%B3rico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira.pdf>. Acesso 28 jul. 2024.

TERRIEN, Angela T. S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: Educ, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>>. Acesso em out. 2025.

UNDIME. **Censo Escolar**: indicador mostra remuneração de docentes da educação básica. Disponível em https://undime.org.br/noticia/27-07-2023-15-10-censo-escolar-indicador-mostra-remuneracao-de-docentes-da-educacao-basica?utm_source=chatgpt.com. Acesso mai. 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **BNC – Formação de Professores**: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 553-577, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 17 mai. 2025.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. **A contrarreforma da formação de professores no Brasil**: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. Educar em Revista, Curitiba,

v. 39, e87143, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87143>.
Acesso em: 17 mai. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados

1. Considerando o Piso Nacional do Magistério em 2024 (a referência é o valor do salário sem gratificações, premiações ou adicionais de qualquer natureza, sendo o valor do piso nacional para professores de 40 horas R\$ 4.580,57, para professores de 30 horas 3.435,42 e para professores de 20 horas R\$2.290,28), você diria que recebe o piso nacional do magistério?

() Sim () Não

2. Realiza 1/3 da sua carga horária (para professores de 20 horas 6 horas atividade, para professores de 30 horas 10 horas atividade e para professores de 40 horas 13 horas atividade) como Hora Atividade?

() Sim () Não

3. No(os) lugar(es) em que trabalha, os professores auxiliares ou professores de suporte possuem 1/3 de hora atividade?

() Sim () Não

4. Em sua hora atividade realiza atividades burocráticas (preenchimento de formulários, pareceres, documentação solicitada pela gestão ou Secretaria de Educação, planilha de notas, planilha de faltas, preenchimento de sistemas on-line e similares)?

() Sim () Não

5. Em sua hora atividade realiza o planejamento de aula, produção de instrumentos de avaliação, correção de provas, atividades e cadernos?

() Sim () Não

6. Realiza cursos e lives solicitados pela Secretaria de Educação SEM relação direta com as disciplinas que leciona?

() Sim () Não

7. Em sua hora atividade você pode realizar cursos de sua própria escolha, que promovam e valorizem sua carreira como professor (por exemplo cursos de especialização, mestrado ou doutorado de seu interesse, que entende valorizar sua carreira como professor)?

() Sim () Não

8. Durante sua hora atividade pode assistir um filme, ler um livro, artigos e similares que valorizem sua carreira como professor?

() Sim () Não

9. Assume sala de aula em horários que deveria estar em hora atividade para posterior recebimento destas horas em dinheiro?

() Sim () Não