

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DO DIREITO A HORA-ATIVIDADE À NECESSIDADE DA(O)
PROFESSORA(R) HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

AMANDA VITOR DOURADO

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada por AMANDA VITOR DOURADO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dra. SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

**MARINGÁ
2021**

D739d

Dourado, Amanda Vitor

Do direito a hora-atividade à necessidade da(o) professora(r) hora-atividade na educação infantil / Amanda Vitor Dourado. -- Maringá, PR, 2021.
154 f.color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Professor hora-atividade. 2. Educação infantil. 3. Profissionais da educação. 4. Trabalho docente. I. Moraes, Silvia Pereira Gonzaga de , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.14124

AMANDA VITOR DOURADO

**DO DIREITO A HORA-ATIVIDADE A NECESSIDADE DA(O) PROFESSORA(R)
HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Marta Silene Ferreira Barros– UEL- Londrina

Prof. Dra. Jani Alves da Silva Moreira – UEM

MARINGÁ, 28 SETEMBRO DE 2021

Dedico esta pesquisa às(aos) trabalhadoras(es) da educação, em especial da educação infantil, e pesquisadoras(es) desta área, visto que foram fonte de minha inspiração. E, são fundamentais para consolidar a emancipação humana das crianças

AGRADECIMENTOS

Registro que essa pesquisa foi desenvolvida no período pandêmico, o qual assolou e ainda assola o mundo. Assim, durante a sua produção, houve momentos de intensas aprendizagens, mas também de muita dor, pois perdi um querido amigo: Michael Alexandre Eustáquio dos Santos; minha avó: Alaíde dos Santos Dourado; e meu tio: Luiz Nunes Dourado. Agradeço imensamente os momentos afetivos compartilhados com cada um deles, os quais foram decisivos para concretizar os meus estudos.

Agradeço imensamente também:

- À minha orientadora Professora Doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, que me confiou a pesquisa e deu subsídio teórico-metodológico para o desenvolvimento deste trabalho;

- Aos membros do grupo da OPM/UEM e GENTEE/UEM, que contribuíram com as questões teóricas para minha formação e pesquisa;

- Às(aos) professoras(es) hora-atividade que participaram da pesquisa;

- A todas(os) os(as) professoras(es) que perpassaram a minha vida escolar em diferentes instituições: Escola Municipal Mariana Viana Dias, Escola Municipal Odette Alcântara Rosa, Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, Universidade Estadual de Maringá, Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e Faculdade Eficaz;

- Ao SISMMAR e à SEDUC, que estiveram disponíveis para sanar dúvidas e ofertaram documentos para a presente pesquisa;

- Aos meus amigos e amigas, que me deram muita força, em especial: Edilson Santos, Camila de Lima, Waldir Henrique e Amanda Malheiros Pereira e Amanda Silva;

- Aos meus pais: Wilson Nunes Dourado e Rosangela Vitor de Souza Dourado; e irmãs: Adriana Vitor Dourado e Andressa Vitor Dourado, que me deram suporte afetivo e emocional determinantes para a concretização do estudo.

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.

RESUMO

Com o direito das(os) professoras(es) regentes em ter um terço da carga-horária de trabalho em hora-atividade, várias organizações foram implementadas pelos órgãos responsáveis nas instituições escolares, com o intuito de garantir o cumprimento dessa conquista, as quais estão presentes na Lei nº 9.394/96 e, posteriormente, na Lei nº 11.738/2008. Com a instituição deste direito, na educação infantil, foi necessário a contratação de profissionais para suprir o trabalho das(os) docentes junto às crianças. Tal fato desencadeou a questão central desta pesquisa: Qual a característica da função e quem são as(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil? A partir deste questionamento, sistematizamos o seguinte objetivo geral: investigar quem são e a função das(os) trabalhadoras(es) que atuam no período em que os docentes regentes estão em hora-atividade, a fim de revelar a organização do trabalho escolar na educação. Esta pesquisa constitui-se em uma das ações do Grupo de Pesquisa e Estudo “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/UEM). Assim, subsidiada pelo referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Teoria Histórico-Cultural (THC) recorreremos à pesquisa bibliográfica, documental e de campo para desvelar esse objeto de investigação. Na pesquisa bibliográfica, buscamos compreender o trabalho docente a partir da relação entre o singular (trabalho das(os) professoras(es) na educação infantil), mediado pela particularidade (trabalho na sociedade capitalista) e a universalidade (trabalho como constituição do processo de humanização). Com a pesquisa documental, em que as fontes foram as legislações e os planos de cargos e salários, investigamos como foi constituído o direito de hora-atividade às(aos) professora(es) como política de valorização docente. Na pesquisa de campo, realizada com a participação de 10 professoras hora-atividade, de dois centros de educação infantil, apreendemos dados sobre o perfil pessoal, formação, condições de trabalho e prática pedagógica que revelaram a especificidade do trabalho dessas(es) profissionais. Os resultados revelaram que as professoras participantes da pesquisa são docentes pertencentes ao quadro do magistério, com a função de assumir a regência da sala de aula durante a hora-atividade da(o) professor(a) da turma, como também de atender as crianças que estão em regime integral. Quanto à nomeação, no município pesquisado, geralmente, são conhecidas(os) como a(o) professora(r) hora-atividade. Constatamos que a prática pedagógica é desenvolvida por meio de projetos temáticos, a fim de atender as demandas das diferentes turmas, demonstrando a importância do lúdico. Para tanto, verificamos que a concepção de ludicidade necessita de reflexão, a fim de se efetivar em uma prática coletiva, crítica e humanizadora. Constatamos, também, uma cisão entre o trabalho das professoras hora-atividade e o das regentes. Tal fato demonstrou que a organização institucional para a garantia da hora-atividade às(aos) docentes precisa ser repensada de forma a assegurar às crianças o direito de uma educação que dê condições para o seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Trabalho; educação infantil; trabalho docente; hora-atividade.

DOURADO, Amanda Vitor. **From the right to hour-activity to the need for the teacher(r) hour-activity in Early Childhood Education.**145p. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2021.

ABSTRACT

With the right of the teachers to have one third of the hourly workload, several organizations were implemented by the responsible bodies in school institutions, in order to ensure compliance with this achievement, which are present in Law No. 9,394/96 and, later, in Law No. 11,738/2008. With the institution of this right, in early childhood education, it was necessary to hire professionals to supply the work of teachers with children. This fact triggered the central question of this research: What is the characteristic of the function and who are the hour-activity teachers in early childhood education? Based on this question, we systematize the following general objective: to investigate who they are and the role of the workers who work during the period in which the regent teachers are on time-to-activity, in order to reveal the organization of school work in education. This research is one of the actions of the Research and Study Group "Educational Work and Schooling" (GENTEE/EMU). Thus, supported by the theoretical framework of Historical-Dialectical Materialism (MHD) and Historical-Cultural Theory (THC) we use bibliographic, documentary and field research to unsee this object of investigation. In the bibliographic research, we seek to understand the teaching work from the relationship between the singular (work of the teachers(s) in early childhood education), mediated by the particularity (work in capitalist society) and universality (work as the constitution of the humanization process). With documentary research, in which the sources were the laws and the plans of positions and salaries, we investigated how the right of hour-activity was constituted to the teacher(s) as a policy of teacher valorization. In the field research, carried out with the participation of 10 hour-activity teachers from two early childhood education centers, we obtained data on the personal profile, training, working conditions and pedagogical practice that revealed the specificity of the work of these professionals. The results revealed that the teachers participating in the research are teachers belonging to the teaching staff, with the function of assuming the conduction of the classroom during the hour-activity of the teacher of the class, as well as of attending to children who are in full regime. As for the nomination, in the municipality surveyed, they are generally known as the teacher(r) hour-activity. We found that pedagogical practice is developed through thematic projects, in order to meet the demands of different classes, demonstrating the importance of play. Therefore, we verified that the conception of ludicity needs reflection, in order to take effect in a collective, critical and humanizing practice. We also observed a split between the work of the hour-activity teachers and that of the regents. This fact demonstrated that the institutional organization for the guarantee of the hour-activity to teachers needs to be rethought in order to ensure the children the right of an education that gives conditions for their full development.

Keywords: Work; Early Childhood Education; Teaching Work; Hour-Activity.

Lista de quadros

1. Quadro 1 - Artigos e livros sobre a temática da hora-atividade16
2. Quadro 2 - Dissertações sobre a temática da hora-atividade.....17
3. Quadro 3- Legislação Nacional que rege o trabalho docente na educação infantil.....56
4. Quadro 4- Nomenclatura da hora-atividade nos estados brasileiros.....65
5. Quadro 5- Legislação Nacional que rege o trabalho do professora(r) hora-atividade.....68
6. Quadro 6- Análise dos PCCRs no Estado do Paraná70
7. Quadro 7- Composição dos cargos das(os) trabalhadoras(es) da educação infantil81
8. Quadro 8- Carga horária e remuneração das(os) professoras(es) hora-atividade.....86
9. Quadro 9- Idade das professoras hora-atividade.....95
10. Quadro 10- Cargos e formação das professoras hora-atividade97
11. Quadro 11- Salário-mínimo necessário em 2021.....98
12. Quadro 12- Cargos e remuneração das professoras hora-atividade.....99

LISTA DE IMAGENS

1. Imagem 1- Dia 22 de maio: dia de luta pela data-base e hora-atividade...74
2. Imagem 2- Ação judicial garante 1/3 da carga horária da hora-atividade.77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	–	Atividade Complementar
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação básica
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	–	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	–	Materialismo Histórico Dialético
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PLC	–	Projeto de Lei Constitucional
PSDB	–	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	–	Processo Seletivo Simplificado
PP	–	Partido Progressista
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RDT	–	Regime de Trabalho Diferenciado
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	–	Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

Introdução	14
2. Reflexões sobre o trabalho docente na sociedade capitalista: implicações para a educação infantil	20
2.1 Trabalho no processo de desenvolvimento humano	24
2.2 Trabalho docente na atualidade e seus desdobramentos para a educação infantil.....	32
2.3 Aspectos legais do trabalho docente na educação infantil.....	47
3. A luta pelo direito à hora-atividade no Paraná e seus desdobramentos para as(os) trabalhadoras(es) da educação infantil	60
3.1 A hora-atividade no Estado do Paraná: um direito ameaçado.....	60
3.2 A implementação da hora-atividade nos municípios paranaenses.....	76
3.3.Trabalhadoras(es) da educação infantil e a necessidade da(o) professora(r) hora-atividade.....	80
3.3.1 Trabalhadoras(es) na educação infantil na função de apoio geral.....	81
3.3.2. Trabalhadoras(es) na educação infantil que atuam na equipe diretiva: apoio pedagógico.....	82
3.3.3. Trabalhadoras(es) na educação infantil que atuam na função pedagógica.....	83
4. Quem são as(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil?	92
4.1. Procedimentos metodológicos para a pesquisa de campo: participantes e instrumentos.....	92
4.2. Análise dos dados: o que dizem as professoras.....	95
4.2.1 Perfil das professoras hora-atividade.....	95
4.2.2 Remuneração e situação funcional	96
4.2.4. Formação inicial e continuada	99
4.2.5. Prática pedagógica.....	104
4.2.6. Formação política.....	118
5. Considerações finais	124

6. Referências	125
Apêndice a -.....	138
Apêndice b -.....	140
Apêndice c-.....	144

1. Introdução

Após muitas lutas, as(os) professoras(es) da educação básica passaram a ter direito a um terço (33%) da carga horária de trabalho destinada à hora-atividade. Esse período é dedicado ao cumprimento de atividades extraclasse (estudos, organização de aulas, entre outras atribuições), fundamental ao desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, foram necessários recursos financeiros à contratação de profissionais e à manutenção institucional. Diante disso, os gestores educacionais instituíram várias organizações.

A título de exemplo, no ensino fundamental, para garantir o direito ao ensino de qualidade à criança e da hora-atividade aos docentes, foram contratados professores de disciplinas como: arte, educação física, informática, entre outras, a partir dos conteúdos previstos nos currículos municipais. Nessa direção, Labiak (2019) revela que os profissionais que lecionam a disciplina de educação física, em alguns momentos, podem ser confundidos com o(a) professor(a) da hora-atividade, visto que, em alguns casos, contribuem para o cumprimento da lei.

Também na educação infantil, com a especificidade do trabalho, em muitos municípios, foi criada a função de professora(r) hora-atividade. Para melhor compreender a atuação dessa(e) profissional, questionamos¹: *Qual a característica funcional e quem são as(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil?*

Em nossos estudos e experiências em sala de aula, averiguamos que há uma lacuna na caracterização dessa função, pois enquanto professora-pesquisadora, atuante na educação infantil, foi possível vivenciar o espaço-tempo da rotina escolar. Desse modo, percebemos a necessidade de reflexões teórico-metodológicas sobre a história, a formação, a prática docente e a articulação entre as(os) professoras(es) hora-atividade e as regentes.

Destacamos que a inspiração para o desenvolvimento desta investigação surgiu ainda durante a formação da professora-pesquisadora, que sempre realizou seus estudos na rede pública de ensino. Na graduação, ocorreram os primeiros contatos com a pesquisa em educação, por meio de dois Projetos de Iniciação Científica –

¹ A opção por escrever esse texto na primeira pessoa do plural deve-se ao fato de que essa forma engloba a coletividade a qual pertencemos, mediante a participação em grupos de pesquisa e formação. No entanto, para se referir diretamente às experiências da pesquisadora, escreveremos na primeira pessoa do singular.

PIBIC/CNPq, na área da História e Historiografia da Educação, em que estudamos: “*A Fundação do colégio do Rio de Janeiro no século XVI*” (2013), e “*A Educação na Capitania de São Vicente no século XVI*” (2014).

No entanto, foi por meio da participação no Projeto de Ensino e Pesquisa: “*Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para as crianças pequenas*”, a vivência na “Pedagogia Hospitalar”, realizada no Hospital Universitário de Maringá, bem como a monitoria no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/UEM), que cresceu meu interesse por pesquisar sobre o trabalho pedagógico na educação básica.

Após concluir a graduação, em 2014, comecei a lecionar na educação infantil e minhas inquietações sobre a organização do trabalho escolar com as crianças aumentaram. Então, fiz uma especialização na área da Gestão e Coordenação Escolar, do Atendimento Educacional Especializado, Pedagogia Hospitalar e Docência do Ensino Superior.

No ano de 2016, aprovada em concurso público, assumi o cargo de Educadora Infantil, lecionando nas turmas de infantil I e II. Em 2017, mudei para o cargo de Professora (20h) nas turmas de infantil IV e V, perpassando, até o momento, pelas funções de professora regente, auxiliar, apoio em sala de aula e professora hora-atividade. Somado a essas funções, tenho atuado como Representante de Todal de Trabalho (RLT) junto ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Maringá (SISMMAR) e Conselheira Municipal de Educação na gestão de 2020-2021. Esses espaços de atuação profissional e de defesa dos direitos das(os) trabalhadoras(es) em educação são desencadeadores de muitas questões a serem aprofundadas, as quais me encaminharam para o Mestrado em Educação na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Faço esse breve relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional para registrar as necessidades que me mobilizaram a desenvolver a presente pesquisa, com o objetivo de investigar quem são e a função das(os) trabalhadoras(es)² que atuam no período em que as(os) professoras(es) regentes estão em hora-atividade.

Para compreender como o objeto desta pesquisa - a(o) professora(r) hora-atividade) - tem sido abordado na comunidade científica, realizamos um levantamento

² Utilizamos o termo trabalhadoras(es) como sinônimo de profissionais da educação, por compreendermos que estão inseridas dentro de uma sociedade de classes organizada dentro do sistema capitalista.

de trabalhos inseridos no Scopus³; Lilacs⁴; Repositório da UFJF⁵; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁶; SciELO – *Scientific Electronic Library Online-Biblioteca Científica Eletrônica On-line*⁷; Periódicos Capes - Web of Science (oferece acesso aos artigos selecionados de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais); *Microsoft Academic Search e HighBeam*⁸; Lexml⁹; Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados¹⁰; Researchgate¹¹; Academia.edu¹²; e Oasisbr¹³, por meio das seguintes palavras-chave: hora-atividade e professora(r) da hora-atividade. Nessa busca, encontramos 11 trabalhos que relacionamos no quadro 1 e 2:

Quadro 1- Artigos e livros sobre a temática da hora-atividade

Ano	Autor	Título	Modalidade
2012	Cristhyane Ramos Haddad e Daniel Vieira da Silva	A hora-atividade como processo de formação continuada.	Artigo
2016	Estela Maria Ribeiro da Conceição Gomes e Leziany Silveira Daniel	A prática da “hora atividade”: entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Colégio Estadual Professora Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR.	Artigo
2017	Virginia do Carmo Pabst Scholochuski	Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico.	Artigo
2019	Nilceia Bueno de Oliveira	A política pública da hora-atividade no estado do Paraná: caminhos e colheitas.	Livro
2019	Anésia Maria Martins Furtado e Maria Aparecida Lapa de Aguiar	A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico.	Artigo
2020	Amanda Vitor Dourado e Silvia Pereira Gonzaga de	A função do professor da hora-atividade na educação infantil: uma	Artigo

³ A Scopus é um banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas; livros; processos de congressos; e publicações do setor.

⁴ Base de dados LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde.

⁵ Inclui desde trabalhos de conclusão de curso até dissertações e teses.

⁶ A Biblioteca Digital reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior.

⁷ Base de dados voltada para a publicação de artigos científicos, principalmente, desenvolvidos em países da América Latina e do Caribe; Periódicos Capes (oferece acesso a textos completos e de artigos selecionados de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais).

⁸ É uma base de dados de pesquisa pública, gratuita para publicações e literatura acadêmica.

⁹ O Lexml reúne uma base de informação legislativa e jurídica, abrangendo desde trabalhos acadêmicos até leis, decretos, acórdãos, súmulas, projetos de lei entre outros documentos das esferas Federal, Estadual e Municipal, bem como dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

¹⁰ O site tem um acervo, no qual, além de pesquisas e de trabalhos acadêmicos realizados pelos servidores, é disponibilizado livros e revistas editados pela Câmara, obras raras, publicações em áudio, documentos e publicações relacionadas à atividade legislativa.

¹¹ É uma rede social voltada aos profissionais da área de ciência e demais pesquisadores. É uma plataforma gratuita que permite aos membros interagirem e colaborarem com colegas de trabalho e campos de estudo distintos, oferecendo uma base de dados mundial.

¹² 7 Rede social na qual os estudantes divulgam seus trabalhos.

¹³ Portal Brasileiro de Publicações Científicas em acesso gratuito.

	Moraes	análise histórica.	
--	--------	--------------------	--

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Quadro 2- Dissertações sobre a temática da hora-atividade

Ano	Autor	Título	Modalidade
2008	Rejane Aparecida Czekalski	Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR.	Dissertação
2013	Bruna Ferreira Figueiredo	Um estudo sobre a gestão da hora-atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC.	Dissertação
2013	Nádia Artigas	A política da hora-atividade na rede estadual de educação do estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto.	Dissertação
2014	Aparecido Derney	Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.	Dissertação
2015	Daniel Stockmann	Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul.	Dissertação
2016	Marcos Antonio Fracaro	Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora-atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR.	Dissertação
2018	Jessica Rautenberg	Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade.	Dissertação
2018	Virginia do Carmo Pabst Scholochuski	O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré.	Dissertação
2018	Soeli Fagundes de Almeida Mercês	A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO).	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Para a análise, primeiramente, selecionamos os títulos encontrados por meio das palavras-chave (hora-atividade e professora(r) da hora-atividade), então, fizemos a leitura dos resumos. Após identificar a temática, constatamos a predominância dos seguintes aspectos: formação de professoras(es) (Haddad e Silva, 2012); Czekalski, (2008); Fracaro, (2016); Rautenberg (2018) e Mercês (2018); o planejamento: Gomes e Daniel (2016); Figueiredo (2013) e Scholochuski (2018); a história da implementação da hora-atividade: Scholochuski (2017); Oliveira (2019); Furtado e Aguiar (2019);

Dourado e Moraes (2020); Artigas (2013) e Stockmann (2015).

Entretanto, não identificamos pesquisas que tiveram como foco a caracterização da função da(o) professora(r) da hora-atividade. A maioria abordou como o período de atividades extraclasse é utilizado pelas(os) docentes. Assim, chegamos a conclusão da necessidade de investigar quem são essas(es) profissionais, qual seu perfil e a especificidade do trabalho da(o) professora(r) hora-atividade.

Para isso, a metodologia adotada se ancora no referencial do Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, partindo de pressupostos essenciais para compreender as relações que envolvem a função da(o) professora(r) hora-atividade. Nessa direção, a categoria trabalho (LEONTIEV, 2004) é fundamental, a qual foi abordada em seu aspecto central e universal, visto que constitui uma atividade humana mediadora na relação entre o ser e a natureza. No entanto, seu desenvolvimento, na sociedade capitalista, é concebido como uma particularidade – aqui se insere, por exemplo, o trabalho docente. Na singularidade, temos o trabalho das(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil. Assim, empreendemos esforços para entender como se caracteriza a função da(o) professora(r) hora-atividade, por intermédio da luta das trabalhadoras(es) em educação, com vista a consolidação dos seus direitos.

Adotamos a pesquisa bibliográfica como subsídio teórico. Dessa forma, buscamos nas fontes clássicas que trataram do conceito de trabalho, tais como: Leontiev (2004), Luckás (1979; 2012), Marx e Engels (2007), Saviani (1999; 2009; 2011), entre outros. Tal método permite ao pesquisador uma cobertura mais ampla do tema investigado, como destacamos anteriormente, a relação universal-particular-singular.

Nessa acepção, o levantamento bibliográfico - que permeou a introdução (como **primeira seção**) – subsidiou também a **segunda seção**, na qual discutimos o trabalho na educação infantil, a partir do processo de desenvolvimento humano, para chegarmos ao processo histórico da(o) professora(r) na educação, focalizando a docência no século XXI e as legislações que permeiam o trabalho pedagógico.

Durante a investigação do objeto, também utilizamos a pesquisa documental que, segundo Zanella (2013), é o estudo de documentos e fontes de dados secundários. Nessa mesma direção, Gil (2007) aponta que os dados documentais podem ser encontrados junto às instituições. Em nosso caso, analisamos a legislação

sobre a conquista da hora-atividade, sendo: leis municipais, estaduais e federais, além dos documentos do Ministério da Educação (MEC). Essas fontes foram necessárias para a compreensão da legislação que sustenta a constituição/manutenção do direito da hora-atividade e a necessidade da(o) professora(r) para essa função na educação infantil.

Assim, constituímos a **terceira seção**, na qual discutimos os aspectos legais do trabalho da(o) professora(r) hora-atividade e a relação entre o Estado e o sindicato na luta em defesa da classe docente (ensino fundamental II e médio) no Estado do Paraná, uma vez que, atualmente, a conquista se configura como um direito ameaçado. Também abordamos a implementação da hora-atividade na rede municipal de educação, apresentando os processos de mobilização, organização e consolidação, em especial no município de Maringá.

Na **quarta seção**, ainda por meio da pesquisa documental, discutimos as diferentes funções exercidas pelas(os) trabalhadoras(es) da educação infantil, a fim de entendermos a necessidade das(os) professoras(es) hora-atividade e a posição organizacional que ocupam na relação entre o cuidar e o educar.

Para responder quem são as(os) professoras(es) hora-atividade, na **quinta seção**, recorreremos à pesquisa de campo, com intuito de apreender dados recorrentes no exercício dessa função. Desse modo, contamos com a participação de 10 professoras, de dois centros municipais de educação infantil, os quais foram selecionados por meio de sorteio, sendo uma instituição localizada na região sul e outra na região norte. Desenvolvemos entrevistas e realizamos um questionário semiestruturado, a fim de investigar as características e as obrigações dessas(es) profissionais.

Por fim, na **sexta seção**, tecemos as considerações finais, em que fizemos uma síntese da investigação, bem como apresentamos um direcionamento a fim pensar a organização institucional e o direito das(os) professoras(es) articulado com o direito das crianças a uma educação que dê condições para o seu pleno desenvolvimento.

2. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre o trabalho docente é tema de inúmeras pesquisas educacionais; entre elas, destacamos os estudos dos seguintes autores: Barbiéri, e Franco (2018), Garrido (2019), Barreto (2019), Cericato (2016), Hagemeyer (2004), Paiva Júnior (2018), Evangelista (2016), Saviani (1999, 2009, 2011), Zuin (2013), entre outros. Esses pesquisadores pontuam a necessidade de um debate político e social, com foco na valorização das(os) trabalhadoras(es), pois, assim, é possível gerar impactos significativos na qualidade do ensino brasileiro. Nesse sentido, buscamos compreender o trabalho da(o) professora(r) da educação infantil no contexto da sociedade capitalista.

Para tanto, consideramos os estudos de Lukács (1979, 2012), Escurra (2016) e Oliveira (2010), nos quais o trabalho é considerado uma categoria fundada na gênese e no desenvolvimento do ser social e, dessa forma, a atividade específica do ser humano permite a sua autocriação e a possibilidade de reprodução. Ampliando as considerações, a função do trabalho não é apresentada como uma especificidade do modo de produção de capital. A teoria marxista empresta para essa categoria uma centralidade ontológica discutida como universal (PETO; VERISSIMO, 2018, p.02). Marx defende o trabalho como a:

[...] condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, o trabalho, que põe valor de troca, é uma forma especificamente social do trabalho (MARX, 1974, p.148).

A formação humana é produto do desenvolvimento da espécie, impulsionada pela atividade criativa e produtiva. O trabalho, nesse sentido, é materializado na produção humana da cultura intelectual e material. Nessa relação, a educação permite que sejam dadas condições humanizadoras ao sujeito, ou seja, condições para ele se apropriar da cultura da geração precedente e, assim, reproduzi-la e/ou produzir a própria cultura (LEONTIEV, 2004). Essas condições são primordiais ao desenvolvimento das faculdades humanas e ao progresso da humanidade – apontam Molina, Perin e Máximo (2017) sobre as considerações de Leontiev (2004).

Nesse caminho, Leontiev (2004) defende que a transmissão do conhecimento ocorre fundamentada no processo educativo, por meio da mediação dos instrumentos

simbólicos produzidos historicamente. Essa afirmação tem implicações significativas para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, cuja função é de potencializar a formação humana.

A ação não tem um sentido em si mesmo, mas, sim, como um momento do processo de alcance da finalidade da atividade. Os instrumentos são indispensáveis à obtenção dos objetivos pretendidos, compreendem a transmissão do conhecimento, bem como auxiliam e ampliam o produto do processo (LEONTIEV, 2004). Desse modo, a educação tem seus desdobramentos na organização do trabalho docente em diferentes níveis de ensino - em especial nessa pesquisa, das(os) professoras(r) horatividade na educação infantil.

Borges Neto e Lucena (2015), apoiados em Saviani (2008), defendem que a escola é a configuração mais avançada que a humanidade realiza para garantir a formação das crianças, jovens e adultos, no que concerne o acesso aos conhecimentos mais elaborados produzidos no meio social e historicamente pela humanidade. Assim, ponderam que:

[...] Em vista disso, defendemos, de modo intransigente, a garantia de uma educação de qualidade a todos. Isso se faz patente, pois, na sociedade capitalista, assim como a classe trabalhadora é privada do acesso e da posse imediata dos meios de produção e dos bens materiais por ela produzidos, a ela também são privados os bens culturais e espirituais. Produzidos pela humanidade. Isso quer dizer que, assim como são negados à classe trabalhadora os elementos materiais necessários à garantia de sua existência, também é negado a ela uma educação de qualidade (BORGES NETO; LUCENA, 2015, p.373).

Dessa maneira, a relação entre o trabalho e a educação ocorre durante a reprodução sistemática da divisão social do trabalho, no caso particular da sociedade regida pelo sistema capitalista de produção, no qual temos a fragmentação das duas classes: trabalhadora/proletária e a burguesia/capitalista.

Essa divisão perpassa a dualidade da formação do sujeito: a formação ao trabalho braçal e não à intelectualidade, isto é, ensina a adaptação, visando formar a maior parte da população apta ao mercado de trabalho; e propõe, apenas para um grupo restrito, os *high society*¹⁴, uma educação voltada à formação intelectual,

¹⁴ Conhecidos também como “classe alta”, isto é, um grupo formado por pessoas com alto poder aquisitivo, financeiro e status social de destaque.

mirando a ocupação dos altos cargos e as profissões mais valorizadas. Os autores defendem que:

[...] a educação reproduz sistematicamente a divisão social do trabalho e mantém a cisão entre as duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos trabalhadores. Mesmo que a classe trabalhadora passe pela escola, por essa instituição do 'tempo livre', eles continuariam a engrossar o grupo da parcela da humanidade que se destina ao trabalho manual. Isso é resultado da educação pobre e sem qualidade destinada aos filhos dos proletários, educação destituída de conteúdo, de conhecimento, mas rica em aprendizagem de habilidades e competências 'necessárias' para a vida produtiva e social (BORGES NETO; LUCENA, 2015, p.372).

Para sustentar a relação trabalho e educação, abordamos (com base na tríade singular-particular-universal) a particularidade da docência desenvolvida na sociedade brasileira regida pelo sistema capitalista de produção. A singularidade refere-se ao trabalho das(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil (objeto dessa investigação). E o universal constitui o trabalho na sua dimensão ontológica para a formação humana.

De acordo com pressupostos teóricos marxistas, o sujeito é constituído pelo e/no trabalho, o qual precisa ser compreendido como intercâmbio entre o ser e a natureza. Isso ocorre por meio da atividade humana que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e, nesse processo, modifica os outros e a si próprio:

Destacar esse papel de pressuposto incontornável da produção da vida material significa, ao mesmo tempo, colocar o trabalho no centro das condições de vida e consciência humana. O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma. A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado (SADER, 2007, p.14).

Com isso, abrimos um leque de diversas formas de trabalho, cada uma com sua singularidade, como ocorre na educação infantil. A vista disso, “até o momento consideramos principalmente apenas um aspecto da atividade humana, o trabalho dos

homens sobre a natureza. O outro aspecto, o trabalho dos homens sobre os homens [...]” (MARX, ENGELS, 2007, p. 39).

A singularidade se expressa como parte de um todo caracterizado pela universalidade, sendo assim, ambas estão relacionadas. Porém, ao passo que o singular é parte constituinte do universal, aquele se contrapõe a esse. De tal forma, o universal não existe senão no e pelo singular. Nessa direção, a singularidade e a universalidade se instituem como unidade contraditória que transcorre o processo de formação e transformação de uma para a outra (LUKÁCS, 1967).

Ao considerar que o singular e o universal coexistem no fenômeno, podemos afirmar que o ser humano (ao passo que é detentor de uma singularidade que o diferencia de todos os outros seres) possui uma generalidade, que o torna biologicamente e socialmente pertencente à espécie - nos termos de Lukács (1967) - o humano genérico. Esse produz e expressa suas relações sociais, assim, por meio de uma postura interativa, surge a consciência do “nós”, isto é, o grupo. Como aponta Miranda (1993), a colocação jamais se orienta para si mesmo, e sim para o todo (MIRANDA, 1993).

Nesse sentido, Pasqualini e Martins (2015) trazem os conceitos de universalidade e singularidade para o campo das ciências humanas, pois compreendê-las contribui para que possamos resgatar a definição da atividade de trabalho formulada por Marx (1978):

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] ((MARX, 1983, p. 327).

As referidas autoras reafirmam a ideia de Marx na relação universal do ser humano com a natureza; considerando que:

O trabalho é o intercâmbio entre homem e natureza, pelo qual o homem, por sua atividade, transforma a natureza buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo. Podemos dizer que essa é uma definição universal de trabalho, que se concretizará e se expressará de formas diversas nas ocorrências singulares de tal atividade – inclusive na possibilidade de alienação do trabalho (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.365).

A universalidade, portanto, se materializa na expressão da singularidade do fenômeno, devido à mediação da particularidade, motivo pelo qual se afirma que o particular condiciona o modo de ser do singular. Durante a pesquisa bibliográfica, buscamos compreender o trabalho docente a partir da relação entre o singular (as relações de trabalho das(os) professoras(es) na educação infantil), mediado pela particularidade (o trabalho na sociedade capitalista), e a universalidade (trabalho como constituição do processo de humanização).

Para mostrar esse processo, essa seção foi organizada da seguinte forma: primeiro, abordamos o trabalho no desenvolvimento do ser, como categoria universal, buscando compreender a transformação humana no processo de hominização e humanização.

Em seguida, discutimos a relação entre a categoria trabalho (em sua particularidade) e a educação na sociedade capitalista. Com isso, buscamos desvelar as condições objetivas laborais das(os) docentes que atuam no sistema educacional brasileiro, focalizando nas(os) professoras(es) da educação básica, em especial as(os) da educação infantil, para, mais adiante, compreendermos o trabalho das(os) professoras(es) hora-atividade na sua singularidade.

2.1 O trabalho no processo de desenvolvimento humano

A educação tem por objetivo o ato de ensinar os conhecimentos produzidos historicamente e é a principal fonte de formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse é um ato sócio-histórico, isto é, depende do modo que o ser humano produz a vida. Assim, para entender a função do trabalho docente é necessário compreender a formação humana em sua amplitude, considerando a relação entre o meio biológico e o social.

O desenvolvimento do ser humano, no estágio atual, foi constituído por um longo processo; de maneira lenta e gradual, a partir de 'espécies superiores' (aquelas que possuíam a estrutura física que possibilitaria o desenvolvimento corporal humano). É por essa linha de pensamento que o estudioso Darwin (1859) desenvolveu sua tese de seleção e variação genética, a fim de explicar a estrutura física da espécie humana. Já Engels (1884), aproximadamente no mesmo período, discutiu a diversidade alimentar como função essencial na composição do fenótipo dos seres

humanos.

Há **três condições essenciais** à constituição da história e da subsistência humana. A primeira, é a **produção dos meios para atender as necessidades básicas**, como: abrigo, alimentação, vestimenta etc. Com outras palavras, engloba a construção da própria vida material, que é um ato histórico, uma “[...] condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A segunda condição é extensão da primeira, pois, ao satisfazer as necessidades básicas de subsistência, essas **geram novas necessidades**. Nas palavras de Marx e Engels: “[...] essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico [...]” (2007, p. 33).

A terceira condição diz respeito **ao desenvolvimento histórico**; uma vez que a humanidade descende sua própria vida, ela recria outros seres humanos e constitui a instituição família. Assim,

[...] Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades mais intensas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Para Leontiev (2004), a cultura humana foi constituída por intermédio das relações sociais e, conseqüentemente, houve o desenvolvimento da natureza social do ser-no-mundo. Sendo assim, ao passo que acontece o processo de hominização, ocorre, também, o processo de humanização, por meio do qual, em virtude das relações sociais e da história da humanidade, o ser humano se apropria da cultura e se torna sujeito histórico. Dessa maneira, a criança, na relação com os pares e com os diferentes instrumentos de aquisição do conhecimento, aprende o que for ensinado para ela (claro, se a forma for adequada para a sua apropriação), com isso, suas funções psicológicas superiores são transformadas.

Em resumo, ao passar por modificações culturais e sociais, o ser humano é considerado, no processo de humanização, como “[...] produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal” (LEONTIEV, 2004, p. 279). Consoante, Engels (1986) defende que a humanidade sucede em virtude da cultura, uma vez que sem ela não haveria a natureza humana. É por meio da apropriação das

produções (materiais e imateriais) que os sujeitos se humanizam. Esse processo só ocorre devido à categoria trabalho:

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Em efeito, no desenvolvimento sócio-histórico, os seres humanos passaram por modificações que interferem e diferenciam os estilos de vida de cada época: transformações cerebrais e mudanças nos órgãos direcionados às atividades externas e aos sentidos.

Leontiev (2004) expõe três estágios determinantes para o processo de humanização, são eles: preparação biológica humana; passagem do ser humano; e o aparecimento do *Homo sapiens*¹⁵.

O **primeiro estágio** começa na era *cenozóica* e vai até a era geológica – período no qual viviam os *australopithecus*¹⁶. Leontiev (2004) compreende que esses eram animais que conviviam em bandos, possuíam posição vertical, utilizavam alguns utensílios elementares e algumas formas de comunicação. Os aspectos citados foram determinantes para o avanço da humanização, porque essa espécie animal primitiva adaptou ao meio e desenvolveu relações com outras espécies e entre os seres da mesma espécie. A partir disso, ocorreu a seleção natural, na qual os mais aptos e suscetíveis às leis biológicas sobreviveram. Assim:

Os selvagens mais primitivos, inclusive aqueles nos quais se pode presumir o retorno a um estado mais próximo da animalidade com uma degeneração física simultânea, são muito superiores àqueles seres do período de transição. Antes da primeira çasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido se torna insignificante. Mas havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade

¹⁵ De acordo com a classificação taxonômica, é o nome da espécie humana. Esta é uma expressão latina que significa literalmente "homem sábio" ou "alguém que sabe" (HARARI, 2015).

¹⁶ É um gênero hominídeo extinto que existe entre o Plioceno e o Pleistoceno na África. Está muito próximo do Homo em evolução, e sua pesquisa é crucial para entender a evolução humana (HARARI, 2015). ¹⁷ Nome de um fóssil de primata, descoberto em Java em 1891, com muitas características humanas (HARARI, 2015).

adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração (ENGELS, 1986, p.07).

O **segundo estágio** é composto pelo grupo dos *pitecantropos*¹⁷ e permeia até o grupo dos *neandertais*¹⁸, caracterizados pela aptidão para desenvolver instrumentos mais elaborados. Temos na ação de produção de instrumentos alguns modos de trabalho resultantes de uma organização dos homens na sua relação com a natureza (LEONTIEV, 2004).

A formação humana, para Darwin (1982), foi subordinada às leis biológicas, isto é, dependeu das transformações da anatomia e das condições da espécie para garantir a vida. Assim, os desenvolvimentos primitivos da linguagem e do trabalho fizeram com que as mudanças anatômicas do ser humano demonstrassem que o cérebro remete aos sentidos e à linguagem.

Leontiev (2004) ainda pontua que o desenvolvimento humano biológico se tornou um processo social estabelecido pelas leis especificamente humanas, cujos princípios passaram a ser social e histórico. Por esse ângulo, o desenvolvimento foi determinado por duas leis: as biológicas, em respeitabilidade aos órgãos que se adaptaram às condições e às necessidades da produção; e, em um segundo momento, às sócio-históricas, que regiam o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos ligados a ela.

As forças motrizes da evolução biológica, no mundo animal, são destacadas pela sobrevivência e pela seleção natural. Entretanto, vale ressaltar que essas não são determinantes para o desenvolvimento histórico humano. Sendo assim, as condições sócio-históricas são responsáveis pelo desenvolvimento material e mental das sociedades (LEONTIEV, 2004).

Como evidência Leontiev (2004), as produções humanas foram instauradas desde a tenra idade, mediante a concretização das relações sociais, e, diante disso, a humanidade construiu/desenvolveu sua natureza social, isto é, a criação de uma existência estabelecida como sociedade. Com isso, queremos dizer que sem as relações sociais, presentes inicialmente e principalmente no trabalho, não há cultura

¹⁷ Nome de um fóssil de primata, descoberto em Java em 1891, com muitas características humanas (HARARI, 2015).

¹⁸ Os Neandertais é uma espécie prima extinta. Surgiu na Europa e no Oriente Médio há cerca de 400.000 anos, na Europa e no Oriente Médio e na Península Ibérica (HARARI, 2015).

humana, muito menos humanização. Assim, a apropriação cultural é indispensável, visto que, ao se apropriar da mesma, o sujeito passa a ter conhecimentos que só são possíveis de serem adquiridos no interior das próprias relações.

No processo de humanização, os seres humanos se apropriam do modo de usar os instrumentos e os conhecimentos – repassado de geração em geração. Com outras palavras, apreenderam os significados direcionados para a satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, ao longo da história da humanidade, foi construída uma estrutura social que já passou por muitas mudanças: físicas, motoras, psicológicas, dentre outras. Além das modificações corpóreas, podemos citar aquelas relacionadas ao comportamento (LEONTIEV, 2004).

O **terceiro estágio** é referente ao momento em que a humanidade passou a transformar, por meio das leis sociais, direcionadas à função do biológico e do social, em razão da natureza humana. Esse estágio é qualificado como o mais relevante, tendo em consideração a hominização, pois, o ser humano se torna livre de suas dependências biológicas transmitidas pela hereditariedade. Desse modo, ocorreu um desenvolvimento humano - definido por meio das leis históricas, sociais e cerebrais (hominização) – que desencadeou o desenvolvimento humano a partir das leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004).

As transformações humanas, segundo Engels (1986), só foram possíveis devido ao desenvolvimento das formas de trabalho. Com outras palavras, o sujeito atuante na sociedade nasceu do labor. Ao se referir à labuta que os seres humanos enfrentam, o autor retrata que todo capital advém do trabalho. Para tanto, a natureza viabiliza os materiais para a modificação e para a constituição da produção de riqueza.

No processo de hominização à humanização, o trabalho foi fundamental (e ainda é) para o desenvolvimento humano. Dessa forma, devemos, antes de prosseguir, esmiuçar a já abordada definição de trabalho, que compreende o envolvimento entre sujeito e natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo que modifica sua própria

natureza (MARX, 2010, p. 211).

O ser humano produz, por meio do trabalho, a sua existência, ou seja, ele cria a própria humanidade - como afirma Engels (1986). Podemos dizer, portanto, que o labor não só concebeu a construção da humanidade, como também possibilitou a humanização das relações à medida em que engloba sujeito e natureza, isto é, engloba o todo.

Em síntese, conforme surgem necessidades sociais, os sujeitos, por intermédio de instrumentos produzidos para o trabalho, transformam a natureza e transformam o próprio ser humano. Enfatizamos que esses instrumentos são criados para potencializar a ação humana na busca da satisfação da sua vontade:

O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como a *toolmaking* animal, um animal que faz ferramentas (MARX, 2004, p. 299).

Ainda de acordo com Marx, os fundamentos do processo de trabalho são caracterizados como: “[...] 1) a **atividade adequada a um fim**, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o **objeto de trabalho**; e 3) os **meios de trabalho**, o instrumental de trabalho” (MARX, 1996, p. 202, grifos nossos). Essas características estão presentes na relação do homem com o mundo sob diversas condições históricas.

Como Leontiev (2004) declara: o trabalho só poderia existir entre os animais que apresentassem vivência em grupo, além de formas de vida determinadas por sua comunidade e, similarmente, pelo fato de haver, no meio animal, alguns representantes que possuíam o desenvolvimento do reflexo psíquico, isto é, a capacidade de compreender a realidade.

São as condições de natureza biológica e social, na mediação entre signos e instrumentos¹⁹, que proporcionam a gênese do trabalho e procedem, em tantas transições humanas, no trato anatômico e social. Enfim, os processos de desenvolvimento foram permeados por diferentes fatores que permitiram a

¹⁹ Os signos e instrumentos para Vigotsky (1930), são elementos mediadores das representações mentais para os objetos do mundo real no contexto das relações sociais, no qual pode resultar em aprendizagem e desenvolvimento.

hominização: a liberação das mãos, a linguagem e o desenvolvimento cerebral.

De acordo com Engels (1986), as transformações ocorreram dentro das comunidades, assim, os sujeitos se desenvolveram de modo gradativo, criando possibilidades, complexidade em suas operações e alcançando asserções antes impensáveis. Os seres humanos, para além da hereditariedade, precedem do processo de humanização, pertinentemente pelo caráter sócio-histórico, o qual é definido por meio da apropriação da cultura: o contato social abordado por Leontiev (2004). Para fins de clarificar a compreensão, do posto, a ideia principal é: o ser humano nasce candidato a ser humano, porém, só se tornar humano ao se apropriar da cultura e dos modos.

O sujeito só existe como ser social, ou seja, como membro de um grupo na sociedade que segue o desenvolvimento histórico, a organização da personalidade humana e a estrutura comportamental dependente do desenvolvimento do trabalho e das relações. Sendo assim:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 1986, p. 07-08).

Em suma, o labor humano e seus resultados dependem de fatores biológicos e sociais: conforme a humanidade realiza modificações em sua estrutura, ocorre uma imensa alteração da espécie humana (MARX, 1985b). Desse modo, para que fosse possível uma atividade laboral, foi necessário a deliberação da condição evolutiva das proporções de reprodução orgânica:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores (MARX, 1985a, p. 303).

Na perspectiva materialista, o trabalho é condição essencial ao desenvolvimento humano. Nas palavras de Leontiev (2004, p.76): “[...] o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretam a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos [...]”.

Tendo como base as discussões realizadas sobre o desenvolvimento da categoria trabalho, fica evidente a complexidade das relações sociais em uma sociedade capitalista. O trabalho docente não poderia fugir dessa situação, o qual sofre mudanças históricas, transpassadas por rupturas e continuidades, as quais precisam ser compreendidas para entendermos as configurações do trabalho da(o) professora(r) hora-atividade no contexto atual.

As rupturas condizem com a passagem dos modelos de produção para as novas formas de trabalho docente na educação Infantil. Com isso, queremos dizer que, em uma sociedade capitalista, a escola – como se estivesse em uma corda esticada, na condição de quase arrebenta mas não arrebenta – ora é voltada para a necessidade econômica do contexto histórico, condicionando e alienando a classe docente (eis o “quase arrebenta”, uma educação que serve ao capital, uma classe diluída e sem horizonte); ora ganha novas formas, a partir da luta de classes (e eis o “mas não arrebenta”, as lutas de classe sempre ressurgem) como resistência social.

Já os saltos também emergem desses dois extremos e podem ser configurados tanto pela mobilização social, como pela demanda hegemônica. As continuidades são caracterizadas pela “novidade”, porém, na base, prevalecem as velhas ideias, ou seja, mudam o conteúdo (a aparência, o discurso), mas a forma (a exploração velada, a estrutura sistêmica) continua a mesma.

Ao olharmos para o contexto da educação infantil, identificamos não só o trabalho docente inserido no modelo de produção do momento, mas também as políticas públicas²⁰, voltadas para essa modalidade de ensino, reforçando o modelo de produção vigente. Dessa forma, é necessário entender a relação laboral,

²⁰ As políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo voltado para a solução (ou não) de problemas da sociedade, ou seja, são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) planejam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. “É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade” (AMARAL; LOPES; CALDAS, 2008, p.05).

assumindo o papel de mercadoria e valor de uso, para entendermos o contexto no qual a(o) professora(r) hora-atividade se encontra.

2.2 Trabalho docente na atualidade e seus desdobramentos para a educação infantil

O exercício da(o) professora(r) da educação infantil perpassa pela dimensão universal do trabalho (como já abordado no subcapítulo anterior) e pertence à estrutura social, política, histórica e econômica do sistema capitalista de produção da vida, ou seja, nessa estrutura, evidenciamos a dimensão particular do trabalho docente.

Para darmos prosseguimento às discussões, é necessário compreendermos os principais modelos de produção desenvolvido pelo capitalismo, a saber: Taylorismo²¹, Fordismo²² e o Toyotismo²³, pois esses permeiam a sociedade, até os dias atuais, disfarçados de “novidades” para atrair o trabalhador. As indústrias, a partir da Segunda Revolução Industrial, com o mesmo objetivo — fabricar mais com o menor custo — foram instituindo novas formas de produzir mercadorias e substituir a manufatura. Todavia, cada modelo citado possui suas distinções quanto ao processo de produção, ritmo de trabalho, função do trabalhador, entre outros.

O taylorismo, por exemplo, concentrou o aspecto da cultura organizacional e de sua relevância para a competitividade empresarial. Desse modo, estabeleceu o estudo da mão-de-obra na produção industrial, organizou o trabalho para aumentar a

²¹ O Taylorismo é o conjunto das teorias, cujo objetivo é expandir a produtividade do trabalho fabril, criadas por Frederick Winslow Taylor: “engenheiro norte-americano, Taylor é considerado o pai da Administração Científica. Em seu túmulo em Germantown, nas cercanias de Filadélfia, há o seguinte epitáfio: “O Pai da Administração Científica” (SANDRONI, 1999, p.591). Possui um sistema de normas voltadas ao controle dos movimentos do trabalhador e da máquina no processo produtivo, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário, como prêmios e remunerações extras conforme a quantidade de peças produzidas. O sistema foi aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, porém, criticado pelo movimento sindical, por intensificar a exploração operária e a desumanização, porque procura automatizar seus movimentos (SANDRONI, 1999).

²² O fordismo consiste em um “(...) conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar apenas a produzir um tipo de produto” (SANDRONI, 1999, p. 249). Assim, as empresas adotaram a verticalização, ou seja, além de dominar as fontes das matérias-primas, passaram a ter o domínio dos transportes dos produtos.

²³ Também conhecido como *Just in Time (JIT)*, o sistema de Produção Toyota, ou ainda, Sistema Kanban, e também traduzido como “produção apenas a tempo”, são configuradas como um controle de estoques, de forma que as partes e componentes são produzidos em diferentes seções um pouco antes de serem utilizadas. Sinteticamente, o sistema consiste em: “a peça certa, no lugar certo, no momento certo”, afirma Sandroni (1999).

produtividade com menor custo e, assim, estabeleceu horários rígidos às classes trabalhadoras (GALUCH, 2016).

Com a aprimoração do Taylorismo foi instituído o Fordismo, o qual manteve o mecanismo de produção e a organização semelhante ao modelo de produção anterior, porém, adicionam a essa esteira rolante um novo ritmo laboral ao trabalhador (GALUCH, 2016).

No século XX, os modelos de produção capitalista Taylorismo/Fordista emergiram em uma nova organização do trabalho fundada no Japão: o Toyotismo ou pós-fordismo. A nova forma de organização, ou seja, a gerência científica de produção, não influenciou apenas o setor industrial, mas também o sistema educacional, pois está relacionada às interferências e às modificações ocorridas no mundo do trabalho, portanto, engloba a função social da escola de formar a mão-de-obra para o mercado (GALUCH, 2016).

Nesse contexto, o trabalhador, alienado do modo de vida em sociedade, passa a ser objeto do seu objeto. Em outras palavras, ele não tem poder para adquirir o que produziu e, como consequência da alienação, passa a se considerar parte integrante do grupo dominante.

O operário, sem entender que é explorado, se adapta à exploração, se conforma com a situação e compactua com o pensamento da classe dominante, desse modo, é dominado por diversos mecanismos da sociedade: publicidade e propaganda, apropriação de contextos de humanização com objetivos de exploração para o lucro, educação etc.

Essa estrutura social foi constituída historicamente na sociedade de classe: alguns grupos dominam e outros são dominados. Além disso, apresentamos a função no sistema produtivo que compõem uma organização econômica e social na qual o grupo se estabelece pelo domínio de um meio de produção. Com isso, cada grupo possui estilos de vida e posições políticas que se assemelham e/ou se diferenciam simultaneamente (MARX, 1997).

A organização do trabalho ocorre sempre a favor do capitalista, o dono dos meios de produção, que tem por objetivo produzir artefatos para a venda e geração de lucro. O que, geralmente ou quase sempre, fica submerso é o fato de que os artefatos/produtos são produzidos por intermédio da exploração da força de trabalho do trabalhador, os quais são aleijados dessas produções (MARX, 2004).

O trabalho, como processo de consumo da força da mão-de-obra do trabalhador pelo capitalista, demonstra dois acontecimentos: o trabalhador exerce o seu trabalho sob o controle do patrão, pois é esse que endossa o seu labor; e o produto é propriedade do capitalista. O primeiro, retrata a função do capitalista, isto é, o patrão exerce a ação de zelar pelo trabalho operário para que esse seja realizado da 'forma correta', ou seja, para que os meios de produção sejam aplicados de acordo com as suas funções, a fim de evitar o desperdício de matéria-prima e garantir o manuseio correto das ferramentas de trabalho. O segundo acontecimento revela que o produto é propriedade do capitalista e não do trabalhador: "[...] O patrão paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia [...]" (MARX; ENGELS, 2007, p. 204).

Percebemos que houve uma diversificação do labor humano, e essa é aperfeiçoada a cada geração ou surgimento de novas atividades. A exemplo, uma das várias mudanças ocorridas foi a modificação do trabalho humano: instauração do salário, que compra a força do trabalho humano, pago pelo burguês. Essa mudança teve como pressuposto a questão estrutural, na qual constitui a degradação humana por intermédio da divisão do trabalho.

Para Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho está vinculada ao desenvolvimento histórico que, por sua vez, está permeado pela diferença entre os sexos e pela força física dos sujeitos. Com o progresso da propriedade, a divisão do trabalho social torna-se crescente. Ainda mais, quando os latifundiários ou os donos dos recursos se apropriaram das riquezas produzidas e se consideraram proprietários, houve a instauração da propriedade privada. Nesse sistema fabril, o objetivo é incorporar conhecimentos científicos e técnicos para se libertar dos entraves do processo do trabalho, por exemplo, conseguir produzir em menor tempo, com o mínimo de recursos e mão-de-obra possíveis, a fim de acelerar a acumulação capitalista.

Sobre o processo citado, Marx (1968) descreve que a autonomia do trabalhador acaba se perdendo. Essa perda está presente no trabalho docente, por exemplo, quando os operários educacionais precisam seguir normas burocráticas ou planos de aulas modelos para lecionar, eles ficam apartados do processo de produção.

Com relação às mudanças no mundo do trabalho e suas influências no

processo de ensino e na organização pedagógica, é possível perceber que a instituição escolar está atrelada a uma perspectiva de educação capitalista. O ensino é pautado na formação flexível, pois, sob influência do modelo de produção Taylorista/Fordista, visa a intensificação do trabalho para reduzir o “desperdício de tempo”, a fim de produzir cada vez mais em menos tempo, conseqüentemente, com menor custo. Para tanto, necessitam de trabalhadores flexíveis a qualquer situação, principalmente, obedientes e conformados com a precarização.

A divisão social do trabalho condicionou a instituição escolar a um maior distanciamento entre teoria e prática; como se não fosse o bastante, acarretou na divisão das funções entre as(os) trabalhadoras(es) da educação; e enfatizou as relações de subordinação devido à hierarquização das funções, o que provocou implicações na natureza do trabalho docente, como a instauração de assessores, diretores, supervisores etc.

Nesse sistema, a(o) professora(r) neutra(o) - que repassa o conteúdo de modo desvinculado dos fenômenos sociais, segue os protocolos com rotinas e sem questionar os problemas do seu trabalho - é considerada(o) competente. Isso fica explícito nas palavras de Bertoneceli:

Neste estudo, verificam-se particularidades e implicações sobre os setores de prestação de serviço e nos sistemas escolares do taylorismo/fordismo, tais como, o trabalho educativo, alienado e fragmentado, que separa o fazer e o pensar, o cuidar do educar, e, hierarquiza disciplinas da escola propondo um currículo linear, com determinações de conteúdo e avaliações, que em diversos momentos estão fora do contexto de aprendizagem e vivência da criança. O professor é considerado competente quando se posiciona como um ser neutro, que deve repassar o conhecimento e repassar o conhecimento pronto e determinado, respeitando uma rotina de horários e tarefas (BERTONCELI, 2016, p. 38).

A classe docente, como qualquer outra classe, deveria questionar o processo de trabalho no qual está inserida, pois ele é, constantemente, uma forma de exploração. A jornada de trabalho é de , geralmente, 8 horas diárias na instituição ou mais. Além disso, muitos professores levam tarefas para casa e trabalham em momentos que deveriam ser reservados ao descanso. Essa é uma artimanha capitalista que visa o aumento da produção, porém, trabalhadores cansados tendem a diminuir o ritmo nas atividades laborais, portanto, podem não render ao sistema como objetivam.

Sendo assim, o trabalhador é concebido pela mão-de-obra e seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, pertencente à autovalorização do capital. As atividades humanas, que são fundamentais para a saúde e para o desenvolvimento, ficam em segundo plano, assim como a formação educacional do proletariado, pois, nas palavras de Karl Marx:

[...] tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo — e mesmo no país do sábado santificado — pura futilidade [...] (MARX, 2013, p. 378).

O processo de industrialização introduziu a política de emprego, no sistema capitalista, por meio da lei da oferta e da procura. Harvey (2001) descreve que os capitalistas controlam o trabalho e incentivam a concorrência entre os trabalhadores na disputa por uma vaga de emprego. Em efeito, quando o docente, assim como qualquer outro trabalhador, não aceita ser explorado pelo modelo de produção vigente e busca reivindicar seus direitos ou melhores condições de trabalho, ele acaba sendo substituído por outra mão-de-obra. A exemplo, temos:

[...] um fato recorrente a esse são o dois professores que trabalham em escola pública, além de não ter um salário a altura da profissão, nem autonomia e recursos para exercer um bom trabalho, sofrem “marcação” se não apoiar um ou outro ato político, perdendo o emprego, sendo substituído por quem ao contrário está disposto a ter sua força de trabalho explorada devido às suas necessidades, o que acaba fazendo com que haja um exército industrial de reserva de acordo com o que diz Marx, o que só fortalece o modo de produção capitalista vigente (ALMEIDA; REIS; SILVA, 2012, p. 05).

Nesse sentido, os instrumentos, ou seja, os meios tecnológicos podem tornar a produção menos complexa. A força de trabalho se constitui como mercadoria, ou seja, para os capitalistas hegemônicos, o trabalhador assalariado só é importante enquanto (a partir de sua força de trabalho) suprir suas necessidades e anseios de acumulação de bens. Como explica Marx (1996):

Em primeiro lugar, a distinção entre trabalho e força de trabalho. O trabalho não é senão o uso da força de trabalho, cujo conteúdo consiste nas aptidões físicas e intelectuais do operário. Sendo assim, o salário não paga o valor do trabalho, mas o valor da força de trabalho [...] O valor de uso da força de trabalho consiste precisamente na

capacidade, que lhe é exclusiva de criar um valor de grandeza superior à sua própria” (MARX, 1996, p. 37).

No teor das relações na sociedade capitalista, destacamos a questão da divisão social do trabalho, cuja força laboral é refletida também na educação infantil. Ressaltamos que há uma diferença entre o trabalhador especializado e o não especializado, ou seja, uma diferença no valor da mão-de-obra (mão-de-obra cara e mão-de-obra barata). Não raro, e para a satisfação capitalista, muitas vezes, preferem contratar o profissional com menor formação, pois, quando o valor da mão-de-obra diminui, ocorre o aumento do lucro e da mais-valia.

Marx e Engels (2007) demonstram que há uma diferença entre o trabalho manual e o intelectual. O trabalho pensado passa a ser função de um segmento privilegiado da classe dominante, e o trabalho manual é exercido pelos trabalhadores explorados. De tal modo, o encargo de pensar é atribuído a um grupo pequeno de pessoas, desassociadas do trabalho produtivo, e, com isso, cada vez mais, há a formação de sujeitos de consciência (detentores da teoria) desvinculada da prática. A teoria não auxilia a realidade, pois as ideias da classe dominante influenciam e beneficiam apenas os interesses capitalistas, ao mesmo tempo que prejudicam os grupos operários.

Ao refletirmos sobre isso na educação infantil, é possível verificar, por exemplo, a diferença que se manifesta no trabalho docente. As(os) professoras(es) são aquelas que “dominam” a teoria; já as(os) auxiliares e educadoras(es) infantil exercem o trabalho “prático”, limpar e alimentar.

O conhecimento, nesse contexto, muitas vezes, é substituído por novidades vazias (apenas entretêm e não estimulam o pensamento crítico) que podem, facilmente, serem confundidas com o conhecimento (resultado de toda cultura produzida pelas gerações anteriores e que necessita de estudo). Com o advento da alta tecnologia, no âmbito educacional principalmente, temos a modificação no conteúdo e na forma do trabalho, assim, o labor humano e a produção são incorporados pelos “corpos” mecânicos: robôs e informação (VIEIRA PINTO, 2005).

No entanto, o trabalho educativo - que defendemos - é caracterizado pelo ato de produzir - de modo direto e intencionalmente, em cada sujeito, no singular - a humanidade construída historicamente por meio do coletivo (SAVIANI, 2005). Assim, o objeto da educação, de um lado, está ligado às questões culturais, que precisam ser

assimiladas pelos sujeitos da espécie humana para que ocorra o processo de humanização; e de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir tal finalidade (SAVIANI, 2005). No entanto, nem sempre isso ocorre nas instituições de ensino sob a égide do sistema capitalista, o determinante é a formação dos estudantes para suprir o mercado de trabalho.

Ao voltarmos ao tempo, podemos observar que o trabalho docente, no século XX, foi marcado por correntes pedagógicas que visavam atender às características singulares dos alunos dentro da consolidação da ordem burguesa, ou seja, o foco estava no indivíduo e não no coletivo, com o intuito de manter o controle social vigente nas mãos da sociedade capitalista. Por exemplo, as práticas pedagógicas pautadas na corrente *escolanovista*²⁴ buscavam compatibilizar o ensino individualizado com a expansão escolar; uma possibilidade que só poderia ocorrer com a simplificação e a objetivação do trabalho docente, isto é, atrelá-lo aos anseios do mercado financeiro, o qual abre espaço para a industrialização.

Avançando ainda mais no processo de individualização humana, houve, entre o século XX e XXI, uma nova tendência educacional, embasada no trabalho produtivista, que articulou a economia e a educação, ou seja, desencadeou a pedagogia tecnicista. Entre as principais características da pedagogia tecnicista, destacamos o desenvolvimento de novos meios educacionais, direcionados ao ensino orientado pela lógica fabril, que teve como propulsor Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), psicólogo, professor norte-americano e teórico do behaviorismo, cuja linha de pensamento defendia o moldar do comportamento humano por meio do controle dos estímulos e dos reforços ambientais (SILVA, 2016).

No século XXI, a sociedade capitalista se configura em um cenário perverso, como afirma Silva (2017), pois está, cada vez mais, explícito os pressupostos apresentados por Marx (2013): a exploração do trabalho à aquisição da mais-valia; o revigoramento das forças sociais conservadoras; e os ajustes fiscais que promovem, ainda mais, a minimização dos direitos básicos do ser humano.

Na perspectiva do capital, o trabalho docente só é produtivo quando se produz mais-valia e quando não acontece, como é o caso dos servidores públicos docentes

²⁴ A Escola Nova, segundo Saviani (1994) é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, que antes era regido pelo ensino tradicional colocando os alunos no centro do processo de construção do conhecimento. Portanto, a pedagogia escolanovista critica a pedagogia tradicional, esboçando uma nova forma de “interpretá-la como educação e tentar implementá-la por meio de experiências.

da educação infantil, não são considerados produtivos. Aliás, as formas laborais que não cumprem com a função lucrativa são consideradas improdutivoas. Em outras palavras, quando o labor da(o) professora(r) é realizado na esfera estatal, ele pode ser compreendido como improdutivo, pois mesmo prestando serviço e sendo assalariados são considerados gastos aos cofres públicos e não investimento no desenvolvimento humano e social (MAIA, 2017).

Já os docentes que atuam na esfera privada, ou seja, “nas fábricas de ensinar” (PRETI, 2005); (MAIA, 2017), são considerados produtivos por serem assalariados pelo capital, que remete à mais-valia de consumo do trabalho.

Lancillotti (2010), ao se apoiar nos estudos de Marx, afirma que a produção docente é secundária, uma forma insignificante que pode passar despercebida. Isso se explica, primeiramente, pela natureza imaterial da produção docente, ou seja, ela é inseparável do ato de produzir. Em outras palavras, depende do seu executor, assim, o modo capitalista se verifica em extensão reduzida. Por oposição, na produção material, o processo de trabalho está relacionado à objetivação que torna o trabalhador um elemento acessório, parte da máquina - e esse é considerado o modo mais significativo de trabalho:

A objetivação do trabalho é processual e acontece por meio do esforço de subordinação que o capital exerce sobre o trabalho. Esse processo, que Marx denomina subsunção, se estabelece a partir de transformações mais ou menos significativas que o capital promove no processo de trabalho, particularmente nos meios de trabalho. Essa é a chave teórica da discussão. (LANCILLOTTI, p.86, 2010).

Compreendemos, por meio da categoria de contradição, que o trabalho docente pode alienar ou libertar o ser humano das amarras que o impedem do pleno desenvolvimento. No entanto, a intensa expropriação do docente - organizada por um viés capitalista, que dissemina práticas laborais desprovidas de direitos, mobilizada pela organização do ensino pautado ora por técnicas ora por reprodução, sem reflexão crítica – é um instrumento de alienação. Atualmente, a classe docente, em uma frequência avassaladora, perde seus direitos conquistados historicamente. A exemplo, lembramos a aprovação das seguintes reformas: Previdenciária (2019)²⁵;

²⁵ Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019.

Trabalhista (2017)²⁶ e a Lei da Terceirização (2017)²⁷ - justificadas como inevitáveis para o crescimento do país. Essas reformas, em que a tônica é a precarização das condições de trabalho, atuam alinhadas com os novos reajustes no sistema capitalista de forma a manter ou aumentar o lucro da classe dominante. Além disso, demonstram a exacerbação da flexibilização da jornada de trabalho: o trabalhador precisa levar atividades laborais para casa, a fim de serem desenvolvidas fora do seu turno. Já a terceirização do setor público beneficia, unicamente, o capital, o trabalho irregular ou contratual.

De acordo com Andrade *et al.* (2018), a prática da terceirização sempre foi uma ação econômica realizada ilegalmente dentro do sistema capitalista, no entanto, em 2017 foi aprovada a lei que autoriza o trabalho terceirizado em todas as esferas (Lei nº 13.429/ 2017).

Reunida a isso, outra forma de trabalho docente surge vinculada aos aplicativos - uma economia de plataforma, seguindo os modelos de empresas como Uber, Ifood e o empreendedorismo digital propagado em redes sociais como o Instagram e o Facebook. Um exemplo dessa precarização é a plataforma de cadastramento de professoras(es) chamada “Prof-e”. Essa permite que, na falta docente em instituições públicas ou privadas, seja possível realizar a substituição por um de seus profissionais cadastrados (ANDRADE *et. al*, 2018).

A precarização do trabalho docente, conforme Wonsik (2013), está relacionada ao desmantelamento do trabalho em geral e, portanto, integra o projeto societário reclamado pelo capital. Outro ponto levantado pela autora é que o discurso da valorização tem resultado na precarização. Um exemplo é a formação docente que, em razão da intensificação das exigências e da ausência de uma política consistente formativa, é responsabilidade individual do profissional pelo aprimoramento. Esse é levado a se submeter à lógica organizacional centrada nos resultados e não no esforço coletivo.

Nessa perspectiva, as reformas têm resultado em um custo muito alto para os docentes. Com as novas modalidades de contratação e as novas exigências de ensino relacionadas às alterações nas relações deste trabalho eles sofrem “[...] diretamente as consequências de ter de realizar sob as condições mais adversas um trabalho de grande responsabilidade e muitas exigências técnicas e afetivas” (OLIVEIRA,

²⁶ Lei 13.467, de 13 de julho de 2017.

²⁷ Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.

2002, p. 9). Assim, o que poderia se traduzir em efetiva valorização docente, conforme reivindicado pela categoria, não tem ultrapassado o plano do discurso e, pelo contrário, tem legitimado uma prática de precarização das condições de trabalho (CARVALHO; WONSIK, 2013, p. 383).

O protagonismo dos docentes, nas palavras de Carvalho e Wonsik (2013), nos documentos, é um dos principais responsáveis pelo êxito das reformas no ensino, pois tem sido um instrumento para torná-los interlocutores legítimos da aplicação das diretrizes educacionais. Para além da pretensão de valorização, é possível perceber uma argumentação voltada para erigir consensos sociais e legitimar as transformações propostas à educação. Porém, também pode ser um instrumento para conduzir a(o) professora(r) ao sobretrabalho.

Nessa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2007) compreendem que o sobretrabalho se expressa no alargamento das funções dos docentes: atendem mais alunos, por vezes com especificidades diversas, entre elas, as crianças especiais. Dessa forma, exercem diferentes funções: psicólogo, assistente social, participam de mutirões e de rodas de conversa/experiência com pais, elaboram o projeto político pedagógico, controlam situações de violência, ajudam na captação de recursos para a escola, entre outras.

Portanto, as(os) docentes acumulam uma série de trabalhos “correlatos” na função do magistério, sem que haja uma organização do tempo e muito menos uma remuneração para essa sobrecarga.

As tecnologias intensificam a exploração do trabalhador e aumentam o exército de reserva com a diminuição dos postos de emprego. Desse modo, o ser humano é colocado como um mero operador de máquinas, sem compreender o processo da sua própria produção ou, no trabalho docente, sem reconhecer suas habilidades e competências. O viés capitalista assume uma característica de valorização das máquinas, por produzir mais em menos tempo, e transmite para a sociedade, por meio da indústria cultural, que as máquinas são “criadoras” e “pensantes”. Em outras palavras, como pontua Vieira Pinto (2005), os capitalistas e alguns teóricos tratam da existência de “cérebros eletrônicos”, as máquinas e instrumentos tecnológicos mais avançados, como aquelas construídas a partir das técnicas cibernéticas e informacionais.

Dentre as diversas faces do capitalismo, em que parte delas se manifestam no

discurso e na publicidade, há a defesa das políticas neoliberais²⁸: a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia, as quais acontecer em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo. Desse modo,

O conjunto de medidas dessa ordem quando implementadas visam, de um lado, a diminuição da participação do Estado como agente produtivo e regulamentador da economia na promoção do Estado de bem-estar e, por outro lado, a transferência de recursos financeiros para o Estado a serem carreados para atividade produtiva e/ou investimentos que beneficiem e ampliem a participação das empresas na economia, como também o aparelhamento e diversificação dos meios policiais e militares, a fim de que possam “melhor enfrentar” o grande contingente de desempregados e insatisfeitos que surgirão, principalmente os organizados via sindicatos e outras entidades civis, e até os movimentos espalhados de forma “desorganizada” (mas não menos insatisfeitos e inquietos) (CERQUEIRA, 2008, p.174).

Com o discurso de diminuir a pobreza, valorizar o avanço tecnológico e científico, proporcionar a comodidade, a beleza, a saúde e a educação, a exploração é camuflada, pois o trabalhador se conforma e não critica a restrição dos direitos básicos. Vivemos no tempo *coaching*²⁹ das relações de trabalho - o fracasso ou o sucesso pessoal dos seres humanos começa e acaba no sujeito (ainda mais com o incentivo da individualização, meritocracia e competição), sem considerar as relações de trabalho, sociais, históricas e econômicas. Assim, na educação, para o professor ter sucesso basta apenas ele querer (SILVA; MACHADO, 2019).

Mas, sabemos que não é bem assim. Nesse enquadramento, o neoliberalismo e o papel do Estado nas determinações das políticas, em especial as que envolvem a valorização docente, estão estritamente relacionadas. De acordo com Duarte (2010), às políticas públicas de cunho neoliberal possuem um discurso contraditório. De um lado, é marcado pela defesa da função ideológica da instituição escolar, na qual os docentes são designados para resolver os problemas de ordem social, cultural, política e econômica, como classe transformadora da sociedade.

Por outro lado, centralizam o mesmo discurso para intensificar as cobranças por resultados ‘positivos’ no trabalho docente e distanciar os estudantes, em especial os da classe trabalhadora, de modo intencional e organizado, da aquisição dos

²⁸ A política neoliberal consiste em uma doutrina economia, que defende a liberdade econômica e restrição à intervenção estatal (ANDRADE, 2019).

²⁹ Coaching significa o processo em que um profissional orienta o treinamento e instrução de uma pessoa u profissional (SILVA; MACHADO, 2019).

conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a construção de novos conhecimentos que podem confrontar os ideais alienadores do sistema.

O capitalismo utiliza mecanismos, como a publicidade e propaganda, seduz toda a organização social e apreende altos lucros. Para isso, faz uso da potente e histórica máquina de alienação: a indústria cultural, que incute o pensamento do patrão no empregado. Quem detém o conhecimento exerce o poder sobre os outros, por isso, há a necessidade de uma educação com conteúdo fragmentado, professoras(es) com a formação segmentada, mal remunerados, desprestigiados socialmente e sem recursos para o exercício de um trabalho de qualidade.

A história se reflete/repete na atualidade, pois remete às classes sociais. Assim, como muitas vezes já se repetiu no percurso histórico, as relações dominantes procuram reduzir as atividades de vida pessoal à mercadoria (força de trabalho). Essa é, agora, o valor que remete ao mercado de emprego — compra e venda de força laboral.

Diante dessas condições sociais, a educação, que compreende o direito social e que possibilita a humanização do ser, é minimizada a “[...] uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil” (FRIGOTTO, 2009a p. 72). Isso reverbera nas políticas públicas, na concepção de escola, na formação humana e na função das(os) professoras(es). Consideramos, sem sombras de dúvidas, que as máquinas não são criadoras e inteligentes, porque quem é dotado de inteligência é o ser humano que, por meio da socialização, do trabalho e da cultura, produz mecanismos manipuláveis:

Desde o processo de hominização o animal antropóide transferiu para os instrumentos que começava a planejar, fabricar e utilizar as propriedades pertencentes naturalmente à sua estrutura orgânica, em particular o poder de transformar as condições de realidade de acordo com as finalidades concebidas. A máquina automatizada situa-se, sem alteração da natureza, na mesma linha evolutiva de objetos destinados a resolver as contradições entre o ser vivo humanizado e o ambiente (...) (VIEIRA PINTO, 2005, p. 90-91).

Dessa forma, mesmo que uma máquina fosse capaz de produzir outra, ainda assim, seria uma produção humana, pois apenas nossa espécie, entre todos os animais, pode pensar e modificar a natureza por intermédio de instrumentos e signos. Um exemplo é o computador e a ‘internet’: ambos são produtos do trabalho humano,

e ao realizarmos uma pesquisa em *sítios*³⁰ eletrônicos, deparamo-nos com o conhecimento científico resultante do intelecto humano que passou por processo de hominização na sociedade em que pertence.

De forma ideológica, há o subjetivismo e a individualização como um plano produtivo fundamentado na flexibilização: o trabalho em grupo, a interação participativa, o aumento da contratação de empresas terceirizadas no setor público, sem haver os devidos investimentos e a contratação de efetivo profissional para atuar na esfera estatal, em prol de beneficiar os donos dos meios de produção. O discurso empregado nesse momento é o da “qualidade total³¹”, afirma Bertonceli (2016), que minimiza a duração dos produtos e a taxa de valor de uso para aumentar o consumo.

Marcar a particularidade do trabalho docente é importante para compreendermos suas especificidades na educação infantil. Ainda, precisamos considerar que as(os) professoras(es) lecionam diante das relações gerais do trabalho na sociedade capitalista. Conforme o Censo de 2020 (BRASIL, 2020), entre 2016 a 2020, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 9,7%, somando 593 mil docentes. Desses, 96,4% são do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

Assim como o trabalhador - em geral - acaba trabalhando para sobreviver, diante da precarização da educação, as(os) profissionais enfrentam as mesmas dificuldades.

Frigotto (2001) defende que a ameaçadora decadência do trabalho docente está ligada a uma categoria específica: a tecnologia. De acordo com o referido autor, no processo de aprimoração, como instrumento de trabalho e acesso ao meio, ao passo que modifica a vida humana, ela acaba sendo um dos motivos para o

³⁰ Sítios – português de Portugal, sinônimo de sites.

³¹ O termo qualidade total remete a Gestão da Qualidade Total (TQM), um modelo de administração que pode ser definido como a gestão de uma organização, centrada na qualidade, baseada na participação de todos os membros, visando a satisfação do cliente e benefícios aos membros da organização e à sociedade. “A expressão “todos os membros”, entende-se o pessoal de todos os departamentos, e de todos os níveis da estrutura organizacional” (TEIXEIRA, 2010, p. 02). Já o conceito de “benefícios à sociedade está relacionado ao atendimento de requisitos da sociedade, que podem ser resultantes de: leis, regulamentos, regras, estatutos, códigos, proteção ao meio ambiente, saúde e segurança, direitos do cidadão, conservação de energia e de recursos minerais” (TEIXEIRA, 2010, p. 02). Portanto, o conceito de Gestão da Qualidade Total é uma estratégia de práticas gerenciais, planejadas para aprimorar o desempenho de toda a organização, a fim de garantir a satisfação do cliente. Esse modelo depende das ações individuais ou técnicas, que requer a atuação das pessoas envolvidas, do dirigente principal ao mais simples colaborador. Todos participam de uma forma harmônica e em direção às finalidades da organização, que devem atender aos interesses de seus clientes (TEIXEIRA, 2010).

desemprego:

Com efeito, a nova base tecnológica e organizacional, que Harvey (1998) denomina de capitalismo flexível, não só dispensa milhares de trabalhadores na produção direta, aumentando o desemprego estrutural e precarizando o trabalho/emprego no mundo inteiro, como exacerba a exploração, combinando a mais-valia absoluta e relativa para os que estão empregados. Por outro lado, as taxas de crescimento, especialmente dos países do capitalismo central, mas não só, se dão à custa da degradação da natureza e, portanto, das bases da vida (FRIGOTTO, 2009b, p.73).

A perpetuação sofisticada do próprio modo de produção - mediante a subordinação do trabalho docente ao capital e às condições materiais de exploração do trabalho humano - modificou a sociedade e promoveu a mercadoria reificada (coisificada), ou seja, alienada. A dignidade da vida humana, na maioria das situações, é trocada pelo fetiche da mercadoria; e os fenômenos de concentração e acúmulo de riquezas provocaram a disseminação e o crescimento exponencial da desigualdade social no mundo e no Brasil. Isso é mais devastador, principalmente, porque os países periféricos sofreram reflexos desse modelo organizacional da economia (SILVA, 2017).

A educação não pode ser confundida com uma mercadoria. Mas, muitas vezes, no modelo capitalista de produção da vida, infelizmente, ela é tratada de tal forma. O trabalho docente quando concebido pela lógica da política neoliberal, que articula a concepção do Estado mínimo, não garante os bens sociais conquistados por direito, por exemplo, o acesso à educação de qualidade.

Seguindo essa lógica, o discurso vigente prega que é preciso o emergir das lideranças empresariais e as ações privatistas. Essas lideranças empresariais se destacaram no final da década de 1990, trouxeram mudanças internacionais da educação promovidas pelo Banco Mundial aos países subdesenvolvidos (FREITAS, 2018)

As reformas educativas - iniciadas na Inglaterra, nos anos de 1980, no âmbito das políticas neoliberais – estão em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento: Educação para Todos, evidenciado na Conferência Mundial, que levou o mesmo nome, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas ao Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (FREITAS, 2018).

O modus operandi da reforma empresarial, conforme Freitas (2018), é inspirado na Lei No Child Left Behind/Lei Nenhuma Criança para trás (NCLB), dos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1990, relacionada à subserviência da direita brasileira. Essa subserviência da direita brasileira às políticas neoliberais estadunidenses é considerada como referência educacional, ainda que não tenha resultados tão relevantes do ponto de vista da educação.

A Conferência Mundial (1990)³² realizou um planejamento de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, para a consolidação de um ensino que, em tese, seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico da “nova” função que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a visão neoliberal.

Ao observarmos as políticas internacionais, notamos que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global; ainda mais, podem amenizar a pobreza externa, manter o capital humano e a adaptação às necessidades de um sistema de mercado que contribua para o crescimento tanto da promoção da justiça social quanto da sustentabilidade política (LEHER, 1998).

No decorrer das políticas internacionais, foram traçados os objetivos de Desenvolvimento para o Milênio (ODM); o Fórum Mundial, em Incheon (2015); Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030, sendo que, para a Educação, a Agenda E2030 se pauta no ODS 4. Atualmente, os organismos internacionais promulgaram a Declaração de Incheon (2015) e a Agenda E 2030.

O Fórum Mundial de Incheon³³ demonstra um conjunto de orientações para a educação, principalmente para os países em desenvolvimento. Devemos ressaltar o caráter homogêneo das orientações das organizações internacionais, em específico, para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Conforme Jimenez,

³² Além da Conferência Mundial (1990), também ocorreram os Fóruns Mundiais da Educação; esses delinearam uma agenda mundial para a política educacional por meio de outros slogans: Fórum Mundial em Dakar (2000).

³³ Em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco. Participou do evento mais de 130 ministros de Educação dos países membros, representantes de organizações da sociedade civil, agências, professores e profissionais interessados no futuro educacional no planeta.

Mendes Segundo e Rabelo (2009), a política teve por finalidade a orientação e o apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a partir de recomendações que partem do viés capitalista da sociedade.

A Agenda E2030³⁴, conforme Moreira (2019), foi firmada na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em Nova York, de 28 de setembro a 06 de outubro de 2015, na qual o Brasil assinou o documento intitulado: *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Em janeiro de 2017, ocorreu a Reunião da Cúpula dos ministros de educação latino-americanos e caribenhos, em Buenos Aires, da qual resultou a Declaração de Buenos Aires.

Uma reflexão relevante que cabe mencionar é que, na Agenda E2030, o foco para a educação infantil está na concepção da etapa preparatória. É possível perceber práticas voltadas à preparação para o ensino fundamental, o que prejudica o importante período do desenvolvimento humano das crianças. Nessa conjuntura, a criança, na educação infantil, é percebida por meio de uma política progressista, cujo contexto internacional tem reflexo na educação brasileira. A formação, de acordo com as especificidades do processo de desenvolvimento infantil, se perde nesse emaranhado de políticas que enfatiza o ensino preparatório. Assim, essa etapa tem sua importância questionada.

Freitas (2018) aborda a base ideológica do neoliberalismo em implantação na educação brasileira. Essa é manifestada nas mais diversas gestões políticas, de forma inteligente, sem que a população e as(os) profissionais da educação percebam a exploração. Para tanto, sua disseminação acontece por meio de um discurso populista que defende a “eficiência” na qualidade de ensino.

Ainda nas palavras de Freitas (2018), as políticas públicas neoliberais também existiram nas gestões de capital desenvolvimentista da esquerda, todavia, a subserviência não era tão latente. O neoliberalismo concebe a educação a partir da sua concepção de livre mercado, permeando, nas ações do Estado e do governo, os valores empresariais, como a meritocracia, a concorrência, a terceirização e a padronização. Valores esses que se concretizam por meio das reformas.

³⁴ Compareceram ao evento, aproximadamente 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e membros de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, docentes, do movimento jovem e do setor privado (MOREIRA, 2019).

As discussões de melhoria da qualidade de educação, por um viés empresarial, possuem uma grande aderência do apoio popular. Essa forma de conceber o ensino deprecia o serviço público e a profissão do magistério, apartando a educação dos vínculos sociais existentes, depredando a infraestrutura educacional e atribuindo aos docentes a responsabilização pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos.

Essa forma de gerir a política pública não se restringe apenas ao cenário brasileiro, sua amplitude é de nível mundial. Freitas (2018), apoiado em Sahlberg (2011), percebe a privatização como um meio para sucatear a escola pública, investindo, cada vez menos, na educação e concedendo o espaço público para o setor privado ou para as ONGs (terceiros setores), com a proposta de transmissão de recurso por meio de vouchers.

O acesso das crianças à educação infantil, por exemplo, pela concessão de vouchers, é uma das manifestações das políticas empresariais, na escola pública, que enfatiza as relações de trabalho docente nas creches e pré-escolas. Ao invés de se investir na escola pública, para o acesso e permanência das crianças pequenas, injetam dinheiro público nas empresas privadas (SHALBERG, 2011).

Amparada pelo cenário internacional, a política educacional brasileira, no campo da educação infantil, foi marcada pelas legislações que ampliam a obrigatoriedade da educação. Em 2009, foi implantada a Emenda Constitucional nº 59 que, entre outras providências, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208; dessa forma, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2009)³⁵.

Diante desse complexo cenário de múltiplas determinações, o trabalho docente, na educação infantil, é permeado por políticas que são influenciadas de forma positiva e negativa, pelas(os) professoras(es) e pelas crianças, seja na constituição dos documentos que regem o trabalho educativo, nas formações e até mesmo nas práticas de ensino, como veremos adiante.

³⁵ Em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) normatizou, em seu Art. 4º, a Educação Básica gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disso, estabeleceu prazo limite até 2016 para a sua implementação. Em 2014 - após a realização de conferências municipais e intermunicipais em 2009, e as conferências estaduais e do distrito federal, no segundo semestre desse mesmo ano - foi aprovado o segundo PNE, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência de 2014 a 2024. Essa traz vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira.

2.3 Aspectos legais do trabalho docente na educação infantil

Dentro da particularidade do movimento teórico do Materialismo Histórico-Dialético, concebemos o trabalho docente na educação infantil como categoria para compreender o espaço de trabalho da(o) professora(r) hora-atividade.

Para isso, Moreira *et al.* (2020) analisam as políticas, em documentos de fontes governamentais, que constituem a profissionalização docente e o processo de desprofissionalização da(o) docente da educação infantil, com o intuito de identificar os dilemas atuais em torno dos critérios e do conceito de ser professora(r) nessa etapa da educação básica.

A investigação partiu de um levantamento de estudos desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) Pirapó, vinculado ao Fórum de educação infantil do Paraná (FEIPAR) e ao Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB), nos anos de 2015 a 2017. Os resultados demonstraram a defesa da formação pedagógica na educação infantil e que é reforçada por Gonçalves (2016), que também faz essa argumentação e, ainda, assevera que a formação potencializa o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Conforme o exposto, para compreender a configuração atual do trabalho docente em centros de educação infantil (creches e pré-escolas), é preciso entender as modificações históricas ocorridas nessas instituições, as quais inicialmente tiveram o enfoque de assistencialismo para que hoje fossem concebidas como instituições escolares, com caráter pedagógico, pertencente a educação básica. Essa mudança alterou o trabalho das(os) professoras(es) que atuam nessa etapa de ensino.

Por exemplo, no final do século XX, as instituições brasileiras destinadas à primeira infância receberam a nomenclatura de creche e de jardins de infância. Isso aconteceu por meio da influência do contexto europeu de lutas das(os) trabalhadoras(es) em busca de espaços para deixar seus filhos enquanto trabalhavam nas fábricas; outra grande influência foi o movimento da Escola Nova. (PASCHOAL; MACHADO, 2019).

No Brasil, os lugares de acolhimento tinham cunho assistencialista e se diferenciavam dos estabelecimentos de ensino instituídos nos países europeus e norte-americanos, os quais possuíam o caráter pedagógico (PASCHOAL; MACHADO, 2019). Para atender as crianças abandonadas, foi constituída a roda dos expostos ou

roda dos excluídos, na qual a(o) professora(r) realizava a assistência, ou seja, o cuidar. Apesar das ações contrárias a esse modelo de educação assistencialista, essa forma de compreender o ensino infantil perdurou o século XIX e XX.

Os movimentos sociais, ligados aos intelectuais, à população civil e aos pesquisadores na área da infância, tinham como intuito consolidar uma educação para além do cuidar, com propostas pedagógicas. Esse debate foi fortalecido por dois grandes marcos históricos: em 1922 aconteceu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e, dez anos depois, foi instituído o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Conforme Oliveira (2002), o Congresso realizado no Rio de Janeiro, discutiu a educação moral, saúde, o desenvolvimento humano, o papel da mulher como cuidadora(r) e proporcionou um intenso debate sobre a criação de leis que reconhecessem os direitos das crianças, como à vida, à saúde e à notificação obrigatória ao nascer. Com o surgimento das leis que zelam pelos direitos das crianças, essas começaram a ser compreendidas na sociedade como sujeitos de direito.

De acordo com Artigas (2013), amparada em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), em 1931, José Neves, sindicalista, publicou, no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, uma nota chamando a atenção para o trabalho docente na educação infantil. Assim, constatamos que os sindicatos de resistência organizaram um congresso nacional que teve por pauta as políticas públicas para a “[...] duração do trabalho diário; a elaboração de um quadro de salários mínimos; a fixação do tempo máximo de trabalho de forma a não prejudicar a eficiência do ensino; um plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 24).

Em seu discurso José Neves observou que a carga horária de trabalho das(os) professoras(es) deveria ser proporcional não só em qualidade de vida mas também na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Tanto Artigas (2013) como Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que, de forma ainda muito preliminar, é nesse momento que se começa a pensar sobre a efetivação de um tempo dentro do trabalho docente para as atividades voltadas ao ensino.

Logo adiante, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual defendia a educação como função pública e a pré-escola como a base da Educação Básica, houve uma nova reflexão sobre o ensino infantil. Nesse contexto

de debate, ainda na década de 30, com a situação do bem-estar social e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, ocorreram manifestações para a nacionalização das políticas sociais, bem como a centralização de poder dos representantes políticos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Nesse momento, a criança era valorizada como um adulto em potencial (adulto em miniatura). A partir da reivindicação trabalhista direcionada ao Estado para que o poder público cumprisse sua função social, foram desenvolvidos órgãos de amparo assistencial e jurídico à infância, como: o Departamento Nacional da Criança em 1940, Instituto Nacional de Assistência em 1942, Projeto Casulo, entre outros e que perpassou toda a década de 50 e 60 (BACH; PERANZONI, 2014).

Nessa conjuntura, entendemos que, ainda na década de 40, ocorreram a implementação de iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, dando destaque às práticas assistencialistas sem haver a preocupação com o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2002). Enquanto tínhamos esse episódio na educação das crianças pequenas, com o trabalho da(o) professora(r) voltado ao assistencialismo, por outro lado, as universidades caminharam para a implementação da dedicação exclusiva (DE). Isso fica evidente com a implantação da Lei Federal nº 5540/1968, a qual fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como estabeleceu o que atualmente está normatizado como hora-atividade, ou seja, a implantação da dedicação exclusiva (DE). Com a promulgação da lei, foi ampliada a jornada laboral docente para 20h e/ou 40h e, além disso, o tempo que seria dedicado às atividades de docência e pesquisa fora da sala de aula (ARTIGAS, 2013).

Esse direito acendeu o interesse também das(os) trabalhadoras(es) que atuavam na educação de crianças e adolescentes, entretanto, como as instituições educacionais possuíam um viés educacional assistencial, a hora-atividade não era ofertada, pois não havia a necessidade de planejar e organizar o ensino.

Em meados de 1950, foram realizados debates e lutas para a implementação da educação pública infantil. Oliveira (2002); Saveli e Samways (2012) delineiam que, a partir dos anos finais de 1860 e na década de 70, houve uma preocupação com a criança enquanto ser social, histórico e de desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional, social, físico e mental. Apesar disso, essas novas formas de olhar a criança aproximaram apenas dos jardins-de-infância particulares, os quais frequentavam

crianças pertencentes às classes médias, enquanto nas creches públicas, frequentada pelos filhos de operários, permanecia a óptica assistencial.

A partir da década de 80, houve a ampliação das escolas e creches pelo poder público, possibilitando, assim, o acesso da população mais pobre às instituições de ensino. Essa conquista aconteceu devido à luta, principalmente, dos operários e das feministas em busca da democratização do país e ao combate às desigualdades sociais. No ano de 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento e, então, a educação começa a caminhar para a responsabilização social e estatal (OLIVEIRA, 2002). Em 1988, os movimentos sociais³⁶ se organizaram novamente para avançar na educação de qualidade, dentre outras ações alinhadas à instauração da democracia no Brasil.

De acordo com a legislação, a creche não é obrigatória e gratuita para a faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, com o objetivo de esse direito previsto em lei União, estados e municípios se organizam para oferecer a pré-escola às crianças de 4 e 5 anos. Conforme o art. 211 que trata sobre os sistemas de ensino:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988, art. 211).

Dessa forma, os municípios são responsáveis por organizar e ofertar a educação infantil. A LDBEN 9394/1996 reforça no art. 11 que “os municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 11).

Antes da Constituição Federal de 1988, as creches e pré-escola que possuíam ações apenas assistencialistas passaram a determinar também ações educativas. Observamos os resquícios da concepção, apresentada por Didonet (2021), de que as creches públicas são destinadas aos filhos dos grupos populares, enquanto as “escolas maternas” ou “pré-escolas” são destinadas aos filhos de pessoas de classe média ou rica, bem como algumas comunidades e trabalhadoras(es) da educação possuem práticas desassociadas do cuidar e educar.

³⁶ Esses movimentos sociais, como: “clubes de mães, movimentos dos favelados, comunidades eclesiais de base, movimentos do custo de vida, movimentos contra a carestia, movimentos pela saúde, movimentos pelo emprego, movimentos sindicalistas, etc,” (FACHIN; PAGLIARINI, 2018, p.153).

Em outras palavras, a Constituição de 1988 buscou normatizar um regime de cooperação entre estados e municípios nos serviços de saúde e educação de primeiro grau³⁷. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de garantir a creche e a pré-escola, como um direito da criança de até seis anos (na lei é de 0 – 6 anos), dentro do sistema de Ensino Básico.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu os direitos da criança pequena, com a finalidade de propiciar condições adequadas ao bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a promoção de máximas elaborações humanas a viverem diferentes experiências (DIDONET, 2001).

Na década de 90, segundo Didonet (2001), discussões relativas à qualidade de ensino fornecida pelas creches e pré-escolas foram pautadas a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, foi estabelecida a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com a atribuição dos municípios sobre a responsabilidade pela infância e adolescência na Educação Básica, instituíram as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar (DIDONET, 2001).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 , a qual estabelece a educação infantil como a etapa inicial da Educação Básica. Dessa forma, o poder público começa a designar normativas para o ensino na educação infantil e o trabalho docente passa a ser concebido na relação entre o cuidar e ao educar. A LDBEN nº9394/1996 (BRASIL, 1996) compreende a educação infantil em seu art. 4º como dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada da seguinte forma: na pré-escola³⁸, “II — educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos” (BRASIL, 1996).

Consideramos que a Constituição Cidadã e o Estatuto da criança e do adolescente serviram de base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³⁷ Nomenclatura utilizada antes da implementação da LDBEN nº 9.394/96.

³⁸ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

(LDBEN), a qual normatizou a educação infantil, organizou os sistemas de ensino e reafirmou o que já havia sido estabelecido na Constituição Federal de 1988. O art. 8º vigora que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, nos quais devem constar competências e diretrizes para a educação infantil, cabendo aos municípios ofertar creches e pré-escolas. No art. 21, fica posto que “A educação escolar compõe-se de: I — educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior” (BRASIL, 1996).

A educação infantil é oferecida para crianças de até três anos; e é considerada no art. 29 como:

[...] a primeira etapa da Educação Básica e que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...] (BRASIL, 1996).

Entretanto, já passou por alterações devido à Lei nº 12.796, de 2013. Além do desenvolvimento integral da criança, as(os) docentes ficam responsáveis por diferentes encaminhamentos. O art. 31 estabelece que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, art.31). Colocar fonte 11 na citação

Ao manifestarmos sobre a garantia dessa organização da educação infantil, por parte dos municípios em promover a avaliação, a carga horária e os dias letivos, o controle de frequência e a documentação, é preciso considerar a função laboral de diferentes profissionais. A(o) professora(r) cumpre um papel significativo nessas

relações. Assim, no art. 13, inciso V — “os docentes incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996).

O art. 67, inciso V, estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização das(os) profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: período, incluído na carga de trabalho, reservado aos estudos, planejamento e avaliação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho [...] (BRASIL, 1996). Colocar fonte 11 na citação

A categoria valor (por extensão, a valorização) é concebida em sua significação econômica, que aparece nas relações sociais permeadas pelas condições de produção, tanto quando é influenciada por elas, como quando influi nessas condições:

Neste sentido, chama-se de formal ao valor de uso que não restringe o seu significado às propriedades materiais da mercadoria. Sua importância pode ser percebida pelo fato dele ser o responsável pelas especificidades do que se chama de mercadorias especiais (CARCANHOLO, 1988, p.17).

As considerações de Carcanholo (1988), Colmán e Pola (2009) seguem a mesma direção ao revelarem que o valor de uso é a base material em que se expressa o valor de troca, e esse é o que permite que os valores de uso possam ser trocados. Para que isso ocorra em alguma proporção é necessário apresentar a mesma magnitude de valor. Esse é determinado pelo tempo de trabalho socialmente fundamental - aqui já não importa as diversas formas de trabalho, mas sim a magnitude, expressa no valor de troca, que possibilita a permuta entre as mercadorias.

Tendo como base os estudos que abordam o valor, a categoria trabalho é

essencial para compreendermos o labor docente. Entendemos essa categoria como universal, isto é, engloba a condição do desenvolvimento humano e fundamenta a distinção entre seres humanos e animais.

A seguir, apresentamos um quadro com alguns artigos que abordam as mais relevantes legislações nacionais para o trabalho docente na educação infantil.

Quadro 3 - Legislação nacional que rege o trabalho docente na educação infantil

Legislação que determina o trabalho na educação infantil	
Constituição Federal de 1988.	Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>V - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</p> <p>1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p> <p>§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1998)</p>	<p>O artigo 67, inciso V, destaca que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e também no artigo 67 determina a valorização docente no Brasil (BRASIL, 1996).</p> <p>O artigo 13, inciso V – estabelece que os docentes devem incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).</p>

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Notamos que apesar da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente não abordarem a questão da hora-atividade docente, elas mensuram o direito da criança ao acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, ao analisarmos as atribuições do poder público na oferta da educação, observamos que a(o) professora(r) da educação infantil precisa cumprir uma série de determinações, que está relacionada ao ensinar dentro dos dias letivos e horas-aula estabelecidos - além de planejar à avaliação, tarefas de ensino e cuidar do seu desenvolvimento profissional, como já mencionado anteriormente.

Vale ressaltar que a Lei nº 12.796/2013, que alterou o art. 31 da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a educação infantil é obrigatória às crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), e deve ser organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. A creche, por sua vez, é ofertada para as crianças na faixa etária de 0 até 3 anos:

Art. 4º- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil

gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2013, art. 4º).

Ainda, sobre a organização da educação Infantil, notamos que na lei não é mencionado o trabalho docente nas creches. Também, em 2016, houve a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 13.306/2016, no qual a educação infantil passa a ser de 0 a 5 anos. O art. 54, IV, do ECA (BRASIL, 1990), previa que as crianças, de 0 a 6 anos, deveriam ter o direito ao atendimento em creches e pré-escolas. No entanto, a LDBEN nº9394/1996 determina que:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; I - educação básica obrigatória e gratuita dos **4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos** de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009) II - **educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos** de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (...) X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que **completar 4 (quatro) anos de idade**. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 1996, art. 4º).

Assim, verificamos que a legislação trata da pré-escola, a qual inicia com crianças de 4 anos a 5 anos. Já a perspectiva do trabalho docente na educação infantil é baseada no direito de cuidar e educar da criança. A LDBEN nº 9394/1996, no título

III, aborda o: *Direito à Educação e do Dever de Educar*, demonstrando a dicotomia laboral do trabalho pedagógico.

Ao passo que a(o) docente cuida, ela(e) também precisa educar e transmitir os conhecimentos científicos. Não é um trabalho fácil e, muitas vezes, esse é fragmentado, assim como nas fábricas, a partir dos conhecimentos da gestão empresarial, isto é, a divisão social do trabalho engloba o ensino.

Haddad e Silva (2012) relatam que o trabalho, no sistema capitalista, assume uma forma de alienação à medida que o ser humano perde o domínio sobre o processo de produção de sua vida material. A posição defendida é a de que o trabalho precisa assumir outra dimensão: a da humanização das relações.

Ainda nesse contexto, a escola tem reproduzido, em seu trabalho pedagógico, a fragmentação entre o ato de pensar e o de executar; entre a atividade intelectual e a manual; o que resulta na divisão da sociedade em classes sociais. A formação e o trabalho docente também sofrem os impactos desse modelo, pois, intrínsecos ao sistema, são desenvolvidos de forma aligeirada e barateada, trazendo consequências para o processo de ensino e aprendizagem na escola pública.

Com base na discussão levantada até o momento, podemos afirmar que a hora-atividade representa um espaço de contradição dentro da escola - se for vista como formação continuada. Ela pode ser usada para leitura, estudos e discussões coletivas que buscam solucionar os problemas encontrados no processo pedagógico, possibilitando a emancipação do trabalho docente. Por outro lado, o tempo disponível não deve ser voltado apenas para as formações, isto é, as(os) docentes também necessitam da hora-atividade para planejar suas aulas.

A educação que defendemos é aquela em que a função da escola vai na contramão da sociedade capitalista, visando a resistência e a humanização do ser. Essa é a proposta filosófica do Materialismo Histórico-Dialético para o trabalho docente, possibilitando a emancipação do ser humano e rompendo com a submissão, adaptação e exploração. Assim, buscamos promover condições para que o aluno possa ampliar sua visão, se reconhecer como sujeito social e, por meio da reflexão crítica, ter a consciência de que não se deve naturalizar e normalizar a existência de classes, desigualdades econômicas, culturais e os preconceitos criados pelas relações capitalistas.

Dessa forma, como aponta Freitas (2018), é essencial recusar os processos de

escolarização que antecipam a educação fundamental e que desrespeitam o desenvolvimento infantil, assim como a introdução de testes de conteúdo e de habilidades socioemocionais.

A educação é trabalho no processo de formação humana, e é impressindível para a transformação dos sujeitos. Por outro lado, ela também age sob domínio burguês para controlar, alienar e manter a sociedade de classes no sistema capitalista. Em resumo, a educação pode cumprir com os papéis de educar para manter o sistema ou ela pode ser emancipatória e revolucionária.

Todos os sujeitos, em algum momento, estão expostos à alienação da sociedade capitalista. No entanto, alguns, ao conhecer os mecanismos que o sistema utiliza, podem atuar, conscientemente, e lutar contra a alienação. Por conseguinte, a educação pode ser um processo coletivo para a mudança da base da produção da vida.

As relações de trabalho docente e a organização das atribuições dos cargos das(os) trabalhadoras(es) da educação infantil, nas redes municipais, estão ligadas às determinações do governo Federal e Estadual. Nesse sentido, para compreender as características da(o) professora(r) hora-atividade, é preciso entender como se estabeleceu a função desse profissional no movimento entre o Estado e o sindicato, ou seja, a ação dos operários educacionais para que o direito de realizar suas atividades extraclasse fosse garantido.

3. A LUTA PELO DIREITO À HORA-ATIVIDADE NO PARANÁ E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção, discutimos sobre os documentos normativos da função da(o) professora(r) hora-atividade na educação infantil, a fim de evidenciar as contradições e compreender a política de trabalho e valorização docente, por meio da hora-atividade, bem como seus aspectos legais no âmbito federal, estadual e municipal. Para isso, abordamos a relação entre Estado e sindicato, bem como a luta docente.

Desse modo, a discussão expõe a relação entre a hora-atividade e a constituição da função, considerando que as leis não caracterizam quem são as(os) profissionais atuantes. Evidenciamos as lutas e os movimentos sociais, exercidos na atualidade, que são denunciadores das ações burocratizadas e limitadas do governo que, em alguns casos, prevê uma política partidária e não uma política de Estado, ou seja, com interesse individual e não coletivo.

A terceira seção tem por objetivo compreender o trabalho dos(as) trabalhadoras(es) da educação infantil, considerando os aspectos legais e organizacionais para melhor entendermos a necessidade da criação do cargo de professora(r) hora-atividade em relação aos demais trabalhadores.

3. 1 A hora-atividade no Estado do Paraná: um direito ameaçado

Furtado e Aguiar (2019) apresentam o contexto histórico da conquista do direito à hora-atividade, e situam a trajetória desenhada a partir dos diversos movimentos sociais, das lutas das(os) professores(as) e dos documentos legais. Além das políticas constituídas, os autores abordam os discursos e as articulações compostas na rede de poder direcionada ao rompimento da sua implementação e permanência, pois, mesmo tal direito estando materializado em forma de lei, sua implantação não está garantida em todo o Brasil. Nesse cenário, é primordial a resistência e a luta dos(as) trabalhadoras(es) da educação para permanecer e implantar de fato a hora-atividade como política pública de direito que ressignifica as demandas docentes.

O advento que antecede a conquista da hora-atividade está relacionado às lutas docentes e ao reconhecimento da docência. As instituições escolares e

suas/seus profissionais, a todo momento, reiventam tratados pedagógicos de modo a materializar o tempo destinado às demandas do magistério, por exemplo: avaliações; atendimento aos pais, alunos e comunidade; estudos e planejamentos (BRASIL, 1996). O trabalho docente é para além da sala de aula, há um processo organizativo complexo, por isso, a necessidade do período de hora-atividade. Nesse aspecto, para compreendermos o movimento das(os) trabalhadoras(es) da educação, precisamos conhecer um pouco da história do sindicato.

A luta das(os) trabalhadoras(es) da educação em defesa dos seus direitos precisa ser compreendida também como parte da prática docente. No tempo presente, a(o) professora(r) só busca valorização e reivindica melhores condições quando se reconhece como parte significativa do coletivo. A hora-atividade qualifica a docência e possibilita, estruturalmente e pedagogicamente, a qualidade do ensino.

A luta revolucionária docente parte da ciência, pois é necessário ter conhecimento dos mecanismos do sistema capitalista e suas leis operacionais, que manipulam até os intrínsecos capitalistas; as restrições de suas possibilidades; na habilidade concreta do seu desenvolvimento, entre outros. Além, da ciência, antes de tudo é necessário a luta de classes: os seres humanos diante de suas condições de trabalho e de vida, do antagonismo entre as possibilidades e impossibilidades que sofrem, então se unem e vão à luta:

Assim, é bem verdade o que o método da luta revolucionária deve retirar da ciência: é necessário conhecer os mecanismos do sistema capitalista e suas leis operacionais, que dominam até os próprios capitalistas; os limites de suas possibilidades; a tendência objetiva de sua evolução, etc. Mas o método e, portanto, a ciência não pode vir em primeiro lugar. O primeiro é a luta de classes: são os homens (e, é claro, as mulheres, os adolescentes) que, com base em suas condições de trabalho e de vida, a incompatibilidade entre as possibilidades que os surpreendem e as impossibilidades que sofrem, eles decidem lutar. O método, a ciência, a teoria vêm depois. E, embora seja verdade que sem método ou teoria a luta não avança, é verdade, reciprocamente, que sem luta de massas, a teoria se torna estagnada, empobrecida e se desvia para o delírio. A verdade histórica que a teoria elabora não pode se basear apenas na própria teoria; tem suas bases na luta real (a práxis) com a qual os homens decidem com base em seu status de classe (GORTZ, 1976, p. 06-07)³⁹.

³⁹ Tradução em espanhol: Así, es muy cierto lo que el método de la lucha revolucionaria debe tomar de la ciencia: hay que conocer los mecanismos del sistema capitalista y sus leyes de funcionamiento, que dominan hasta los propios capitalistas; los límites de sus posibilidades; la tendencia objetiva de su evolución, etc. Pero el método, y por lo tanto la ciencia, no pueden estar primero. Lo primero es la lucha de clases: son los hombres (y, por supuesto, las mujeres, los adolescentes) que, a partir de sus

A teoria e a prática precisam estar relacionadas para que haja uma reflexão sobre a realidade. Nesse contexto de lutas na sociedade capitalista, a classe trabalhadora pode se mobilizar, em busca subsídios às suas necessidades, partindo do campo teórico das práticas de superação a alienação.

Assim, para romper com a alienação, Gortz (1979), apoiado nos estudos de Marx, propõe que a práxis humana seja restaurada. É preciso que ocorra a tomada de consciência e da luta de classes, pois, caso contrário (com base material e política das relações sociais do capitalismo e seu caráter regressivo em todas as esferas da sociedade), o preço recai na perda de direitos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2008).

No entanto, a pseudoformação da maioria das pessoas mascara o caráter ideológico da visão de capital humano, que está por trás da regressão social e educacional subjacente. Sendo assim, quanto mais o trabalho da(o) profissional da educação for fragmentado, maior é a desunião entre a classe docente.

A desunião das(os) trabalhadoras(es) da educação só interessa àqueles que querem se manter na e para hegemonia econômica, e isso não é apropriado à classe trabalhadora que quer conquistar dignidade no trabalho e na vida social. Nessa circunstância, “[...] os aparelhos na cabeça do Estado não pararam, por esse motivo, de afirmar que deles a classe trabalhadora está no poder e isso é suficiente. Sabemos que isso não basta: restaria fazer a revolução contra eles [...]” (GORTZ, 1979, p. 19). Para isso, a iniciativa de organização deve partir da estimulação dos operários, com objetivos para submeter o poder coletivo na prática trabalhista do setor empresarial:

A primeira abordagem para construir um movimento revolucionário, é então ajudar e estimular os trabalhadores dar-se acima de todos os objetivos ao alcance e à medida de suas ações diretas, a fim de submeter ao seu poder coletivo o que eles eles podem controlar diretamente: ou seja, na prática, as condições de trabalho nas empresas. Essa rejeição de toda autoridade e toda hierarquia, essa experiência de autodeterminação em base de objetivos e métodos de luta; autogestão da luta em si, graças ao debate permanente, às comissões de oficina e fábrica, aos comitês de greve, eleitos e revogáveis, existem tantas experiências emancipatórias que revelam à classe trabalhadora sua possível soberania, nos locais de produção em primeiro,

condiciones de trabajo y de vida, del desajuste entre las posibilidades que los alucinan y las imposibilidades que sufren, se deciden a la lucha. El método, la ciencia, la teoría vienen luego. Y aunque es verdad que sin método ni teoría la lucha no avanza, es verdad, reciprocamente, que sin lucha de masas la teoría se anquilosa, se empobrece y se desvía hacia el delirio. La verdad histórica que la teoría elabora no puede basarse solamente en la teoría misma; tiene sus bases en la lucha real (la praxis) a la cual se deciden los hombres a partir de su condición de classe (GORTZ, 1976, p. 06-07).

preparando-a para rejeitar toda subordinação e toda a dominação por parte dos empregadores e do Estado ou burocracias políticas e sindicais (GORTZ, 1979, p. 20)⁴⁰.

A função específica do sindicato⁴¹, para o exercício do trabalho dos profissionais da educação, é mediar os anseios dos operários em uma sociedade pautada no capitalismo, na qual as relações de produção se manifestam na realidade da hora-atividade. Muitas lutas aconteceram nos anos finais de 1970 e início dos anos de 1980, as primeiras greves de professoras(es) das escolas públicas de 1ª e 2º graus, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e condições do trabalho docente (FURTADO; AGUIAR, 2019).

A Constituição Federal de 1988 não garante o estatuto jurídico da atividade-hora. Assim, surgiram os debates sobre o reconhecimento do magistério e a atribuição de um estatuto próprio e de responsabilidade política pelas suas funções sociais.

A Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN) - Lei nº 11.738/08 estabeleceu o direito de 1/3 (33%) da carga horária semanal de todos os docentes brasileiros para a hora-atividade. O art. 2, § 4º, revela que “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.738/2008 foi implantada pelo Parecer do CNE/CEB nº 9/2012, aprovado em 04/2012. Esse passou por um reexame em 2 de outubro de 2012, que estabeleceu o Parecer CNE/CEB nº 18/2012, instituindo o piso salarial profissional

⁴⁰ Tradução em espanhol, original: El primer planteamiento tendiente a construir un movimiento revolucionario, es entonces ayudar y estimular a los trabajadores a darse ante todo objetivos al alcance y a la medida de sus acciones directas, a fin de someter a su poder colectivo lo que ellos pueden controlar directamente: es decir, en la práctica, las condiciones de trabajo en las empresas. Este rechazo de toda autoridad y de toda jerarquía, está en la base de la autodeterminación en la base de los objetivos y de los métodos de lucha; la autogestión de la lucha misma, gracias al debate permanente, a los comités de taller y de fábrica, a los comités de huelga, elegidos y revocables, son otras tantas experiencias emancipadoras que revelan a la clase obrera su soberanía posible, en los lugares de producción en primer lugar, preparándola para rechazar toda subordinación y toda dominación proveniente tanto de la patronal como del Estado o de las burocracias políticas y sindicales (GORTZ, 1979, p. 20) .

⁴¹ A finalidade dos sindicatos, na Inglaterra no início da sua corporação junto aos trabalhadores limitaram às exigências relacionadas ao salário e jornada de trabalho. Aos poucos, os movimentos sindicais tornaram centros de organização da classe trabalhadora e atuaram, exclusivamente na luta local e imediata contra o capital, mas não compreendiam que forças unidas dos trabalhadores representam a luta contra ao sistema de escravidão assalariada e isso fez com que houvesse um total distanciamento dos movimentos políticos e gerais. “[...] Consequentemente, os operários se unem para se colocarem em igualdade de condições com o capitalista para o contrato de venda de seu trabalho. Esta é a razão (a base lógica) dos sindicatos [...]” (MARX, 1980, p.09). A partir da atuação dos sindicatos enquanto centros de organização da classe trabalhadora, no século XIX, passam a se fortalecerem com movimentos sociais e políticos com viés parecidos.

nacional para as(os) trabalhadoras(es) do magistério público da Educação Básica. O documento também determina que 1/3 (33%) da jornada do trabalho docente seja designada para atividades extraclasse. O parecer, até então, pontua estratégias para a valorização do trabalho docente, e enfatiza o trabalho da(o) professora(r) como um dos fatores fundamentais para uma educação de qualidade (BRASIL, 2012).

Conforme Fernandes (2009), também temos uma relevante ação de mobilização da sociedade na aprovação de ideias para a área educacional, tendo por eixos as políticas e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴². Com a participação de diferentes trabalhadoras(es) da educação e comunidade escolar, foi possível pensar o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

A União - a partir do Decreto nº 49.448/2012 (BRASIL, 2012), no art. 4º - determina que a jornada de trabalho das(os) docentes do magistério que desenvolvem suas atividades letivas em funções de regência seja composta por horas-aula e horas-atividade. Desse modo, o Estado passa a ofertar 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, enquanto o período de interação com o educando é de 2/3 do tempo de trabalho.

Garrido (2019) afirma que o momento da hora-atividade é concebido como: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para o diálogo e trocas entre professoras(es) e pedagogas(os), bem como a formação continuada entre as(os) trabalhadoras(es), e é considerado um espaço/tempo reservado ao planejamento, inserido na carga horária de trabalho da(o) docente. Além disso, a nomenclatura pode variar de estado para estado.

O quadro abaixo foi extraído a partir do trabalho intitulado: *Discutindo a hora-atividade dos professores através de levantamento bibliográfico*, da autora Virginia do Carmo Pabst Scholochuski (2017):

⁴² Artigas (2013) relata que o Plano Nacional de Educação (PNE) (2012-2011), frente às exigências requeridas ao longo de décadas e que ainda não encontraram as condições políticas e econômicas para ser concretizada. Para sua elaboração, o governo federal, juntamente com os setores organizados da sociedade civil, realizou várias conferências, entre elas, temos as conferências regionais, municipais e estaduais. Em nível federal foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010.

Quadro 4- Nomenclatura da hora-atividade nos estados brasileiros

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

Fonte: Scholochuski (2017)

No Paraná, a nomenclatura utilizada é hora-atividade. Essa é concebida como um tempo reservado para o planejamento docente, isto é, para as ações de ensino extraclasse. Em outros estados, encontramos as nomenclaturas: Horas de atividades, Atividade Complementar (AC), Atividades Extraclasse, Outras Atividades, horas-aula

atividade, Planejamento Escolar /Preparação Pedagógica, Hora para planejamento na escola e horas para formação continuada e/ou atividades independentes, horas-permanência, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e Horário de estudo e atividades pedagógica (SCHOLOCHUSKI, 2018).

No decorrer da pesquisa, não encontramos estudos que tratem especificamente das(os) professoras(es) hora-atividade. Algumas abordam a legislação paranaense sobre a hora-atividade, a luta à implementação e manutenção da Lei nº11.738/08 e o exercício docente com condições de qualidade para a organização do ensino.

A função sindical cumpriu e cumprem um papel importante na constituição das políticas públicas que garantem a qualidade da educação. Dessa forma, houve um intenso processo de mobilização docente. A Associação de Professores do Paraná (APP), firmada em 1947, por professoras(es) do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba no ano de 26 de abril, teve como intuito: a) fazer frente à inflação; b) melhores vencimentos; c) buscar valorização da carreira do Magistério e a relação do tempo de trabalho docente estava vinculada à defesa dos interesses corporativos no que se referia a condições laborais (ARTIGAS, 2013).

A hora-atividade, para o trabalho efetivo fora de sala de aula, só se constituiu a partir de uma luta histórica que teve como protagonistas o Estado e os movimentos da sociedade civil organizada, entre eles, os sindicatos. Esta luta ganhou força a partir da década de 1980, período no qual o próprio país revia as organizações políticas, tendo em vista o processo de redemocratização após a ditadura militar (ARTIGAS, 2013).

O termo hora-atividade era considerado, antes de 1981, como hora-permanência no estado do Paraná. Isso fica evidente no relatório da Comissão Especial Paritária, datado em 19 de agosto de 1981, no qual a palavra que passa a ser utilizada é hora-atividade. No mesmo documento, foi reivindicado o Regime Diferenciados de Trabalho (RDT) para aperfeiçoar o Estatuto do Magistério. A Comissão paritária aconselhou a Secretaria de Educação a alteração do atual regime de trabalho, para o ano de 1982, adotando os regimes de 20, 30 e 40 horas e a aplicação de 10% de hora-atividade. Ainda, houve o estabelecimento do tempo

Integral, por meio da regulamentação do art. 106 da Lei Complementar nº 7/76 (PARANÁ/SEED, 1981).

Entre o período de 1987 a 1990, a hora-atividade começou a ser implantada, porém, mesmo com o RDT - tendo sido regulamentado a expectativa das trabalhadoras(es) foi frustrante, pois poucos docentes (cerca de trezentos) passaram ao novo regime de trabalho. Com isso, o que era para ser uma conquista de direito passou a ser um privilégio, tendo em vista as regras estabelecidas pela SEED (ARTIGAS, 2013).

Na década de 1990, no âmbito da política brasileira, aconteceram reformas realizadas pelos governos que sucederam o de José Sarney: Collor de Mello. Itamar Franco assumiu e protagonizou, em companhia de Fernando Henrique Cardoso⁴³, uma reforma econômica e a implantação do Plano Real (ARTIGAS, 2013). Nesse cenário político, o direito docente à hora-atividade foi projetado por Jorge Hage⁴⁴ e se oficializou na Lei Darcy Ribeiro⁴⁵. Ainda em 1996, a Campanha “*Chega de Trabalho Escravo*”, a qual defendia a ampliação para 50% de hora-atividade, mobilizou as trabalhadoras(es) da educação e a APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná) elaborou uma pesquisa para ser respondida pelos docentes (APP-SINDICATO, 1996).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Do Paraná (APP), no dia 14 de agosto de 1996, organizou uma ação intitulada: *Professor: dia 14 faça a hora-atividade acontecer*. Em 1997, já com a aprovação da LDBEN nº 9394/1996, a APP-Sindicato novamente realizou enfrentamentos e passou a negociar com os representantes do governo na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná o cumprimento da hora-atividade. Porém, as reivindicações não foram atendidas e as conquistas foram no plano salarial para que as perdas salariais fossem repostas. Ainda no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação – CNE regulamentou a

⁴³ Fernando Henrique permaneceu eleito entre os anos de 1994 até o ano de 2002.

⁴⁴ Jorge Hage Sobrinho nasceu em Itabuna (BA), em 1938. Se tornou presidente da Comissão de Reforma Administrativa do Ministério da Educação em 1974 e em março do ano seguinte assumiu a prefeitura de Salvador, empossado naquela ocasião no governo da Bahia (1975-1979). Trabalhou como consultor em diversos programas de assistência técnica e assessoramento de organizações administrativas de governos estaduais, tais como o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento (CEPED) da Bahia e professor de Administração Pública na UFBA. Resumidamente, se tornou magistrado, professor e político brasileiro, entre outras atribuições.

⁴⁵ Nome da LDBEN nº 9394/1996, antes de ser aprovada. No entanto, informamos que o projeto de Darcy Ribeiro passou por inúmeras modificações até chegar na aprovação da LDBEN nº 9394/1996.

jornada de trabalho em até 40 horas e estabeleceu a carga horária da hora-atividade entre 20 – 25% (APP-SINDICATO, 2018).

Conte (2016) defende que o Estado do Paraná exerceu sua função de aprovação da Lei Estadual nº 13807/2002 (PARANÁ, 2002) Essa, no art. 3º, determina que a hora-atividade é o período em que o(a) professora(r) desempenha funções da docência: estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local do exercício (PARANÁ, 2002). O termo: hora-atividade é utilizado até hoje nas resoluções da SEED, que regulamenta a distribuição de aulas nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná.

No ano de 2001, após um longo período de mobilização e greve das(os) professoras(es) do Paraná, o governo instituiu a hora-atividade como parte das atividades docentes, por intermédio do Decreto nº 3479/2001 (PARANÁ, 2001), no qual estabeleceu o percentual de 10% da carga-horária docente para à hora-atividade. No ano seguinte, houve a aprovação da Lei nº 13.087/2002 (PARANÁ, 2002), cujo percentual foi aumentado para 20%, ocorrendo sua implantação em 2003.

A Lei Complementar 103/2004 (PARANÁ, 2004) trata do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, garantindo, no art. 31, a hora-atividade para a(o) professora(r) em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho. Também estabelece, em seu parágrafo único, que a hora-atividade deverá ser cumprida na escola (excepcionalmente fora da escola) de acordo com as atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública:

Quadro 5- Legislação Nacional que rege o trabalho docente na educação infantil

Lei Federal	Lei Estadual
LDBEN nº 9394/1996	A Lei Complementar 103/2004- Institui Plano de Carreira dos professores do Paraná;
	Lei Estadual nº 13.807/2002 que institui a hora-atividade (20% da carga horária da jornada de trabalho) para todos os professores do Paraná;
	Instrução normativa nº 02/2004-SEED/SUED, que orienta a realização da hora-atividade nas escolas da rede estadual do Paraná;
	Instrução Normativa nº 11/2006- SEED/SUED, que estabelece critérios para distribuição da hora-atividade aos docentes na rede estadual do Paraná.

Lei nº 13807 – 30/09/2002	Resolução nº 5779/2011, Resolução nº 5590/2010, Resolução nº 196/2010. Resolução nº 139/2009 Resolução nº 175/2008, Resolução nº 7694/2012, Resolução nº 5739/2013, Resolução nº 6428/2014, Resolução nº 182/2016, Resolução nº 113/2017, Resolução nº 353/2018, Resolução n.º 15/2018, Resolução nº 4.639/2019, Resolução n.º 3418/2019, Resolução n.º 2234/2019, Resolução nº 995/2019, Resolução nº 289/2019, Resolução nº 145/2019, Resolução nº 2/2019, Resolução n.º 1258/2020 e Resolução n.º 1.013/2020.
------------------------------	--

Fonte: Elaboração da autora

Oliveira (2019) retratou em sua pesquisa - intitulada: *A política pública da hora-atividade no Estado do Paraná: caminhos e colheitas* - a política pública da hora-atividade, a transformação da prática nas instâncias educacionais e o potencial campo de investigações, referindo ao espaço-tempo da hora-atividade com o intuito de garantir a qualidade à educação pública paranaense.

A referida autora (2019), ao fazer um mapeamento do estado da arte das produções sobre a hora-atividade, revela que a aprovação da lei federal foi devido ao fortalecimento das lutas populares, em âmbito nacional, apoiadas pelas organizações sindicais, as quais deram visibilidade à crescente sociedade excludente que atende os interesses dos organismos internacionais que sustentam o sistema capitalista. Desde então, as lutas e intervenções sindicais passam a fazer parte da vida diária das trabalhadoras(es). Por intermédio das mobilizações coletivas e greves, há a cobrança pela efetivação das legislações.

A carreira das(os) professoras(es) são regidas pelas leis de cada município. Assim, com o intuito de compreender como os municípios do Estado do Paraná tem tratado o direito à hora-atividade, realizamos um levantamento dos planos de carreira dos 399 municípios do Paraná. Para isso, recorreremos as seguintes bases de dados: Leis Municipais, portais das prefeituras, sites das secretarias de educação e dos sindicatos

Dos PCCRs municipais que conseguimos localizar, observamos que 128 não estão em conformidade com os 33% da hora-atividade prevista, visto que não abordaram a temática nos documentos analisados. A seguir, apresentamos os resultados da análise.

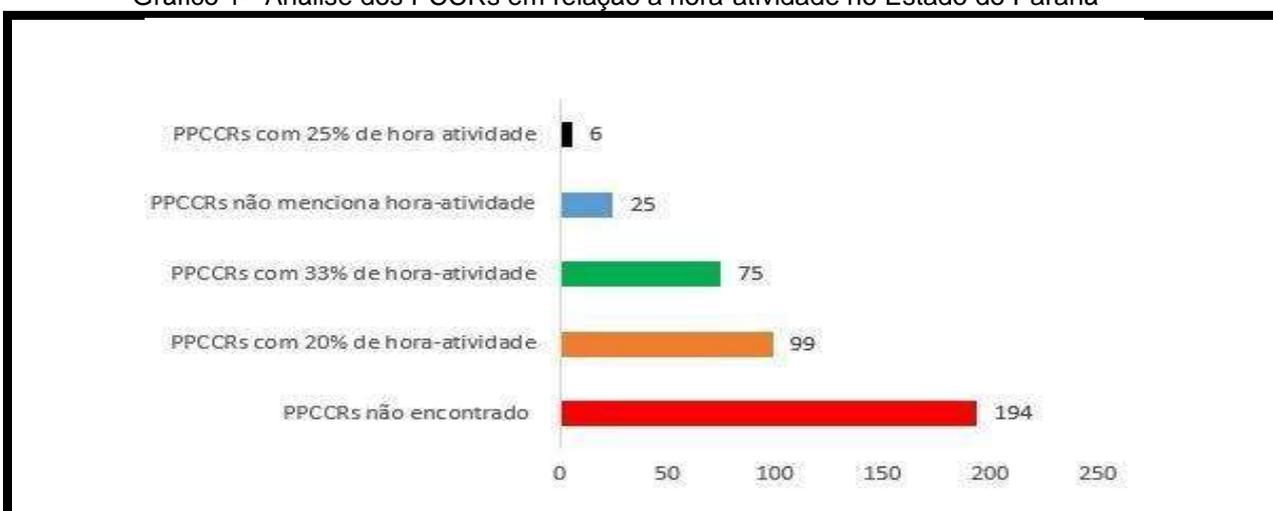
Quadro 6- Legislação que rege a hora-atividade no Estado do Paraná

Porcentagem dos municípios analisados	Especificidades dos PCCRS
1,5%	Municípios que apresentaram nos PCCRs 25% do trabalho docente voltado a hora-atividade.
5,7628%	Municípios que não mencionam o tempo destinado a hora-atividade.
24,81 %	Municípios que apresentaram 20% de carga horária para a hora-atividade,
18,81%	Municípios que possuem seus PCCRs atualizados e mencionam os 33% (1/3) da hora-atividade.
49,8216%	Cidades que os PCCRs não foram encontrados.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

O gráfico a seguir demonstra a análise dos dados dos PCCRS e a quantidade de cidades do Paraná que atendem ao direito da hora-atividade, sendo que 99 cidades destinam apenas 4 horas (20% da carga horária); 6 cidades destinam apenas 25%; 75 cidades estão em conformidade, garantindo 33%; 23 cidades não abordam a porcentagem da hora-atividade e 197 cidades não disponibilizaram os PCCRs via online ou não responderam os e-mails solicitando o documento para análise. O gráfico 1 demonstra com maior precisão esse resultado:

Gráfico 1- Análise dos PCCRs em relação a hora-atividade no Estado do Paraná



Fonte: Elaboração da autora (2021)

Dessa forma, identificamos a necessidade de atualização dos PCCRs dos municípios, pois não estão de acordo com a Lei 11738/2008 que determina 33% de hora-atividade, ou seja, 1/3 da carga horária. Também, identificamos que os PCCRs, não abordam as atribuições e as especificidades do trabalho docente na educação infantil.

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), e regulamentada pela Medida Provisória n.º 339 no mesmo ano. No entanto, este fundo entrou em vigor apenas em 2007. É relevante estabelecer essa relação com a hora-atividade, até porque, a criação do FUNDEB⁴⁶ considerou a reivindicação do Piso Salarial Profissional Nacional e o estabelecimento da obrigatoriedade da carga horária de (1/3) 33% de hora-atividade as(aos) professoras(es) (ARTIGAS, 2013).

Oliveira (2019) também analisa a Lei n.º 11.738/2008, que determina o 1/3 (33%) da carga-horária laboral para a hora-atividade. No Estado do Paraná, essa só foi efetivada de fato em 2015. Para isso, houve intensas batalhas advindas da APP-Sindicato em conjunto com as(os) trabalhadoras(es):

No Paraná, o aumento deu-se somente no início de 2013, quando os professores passaram a contar com 25% da carga horária para hora-atividade. Em 2015, os professores ocorreram a implantação de 35% do total de sua carga horária, cumprindo plenamente com o artigo 2º, como prevê a Lei do Piso Salarial Profissional n.º 11.738/2008. Uma vitória para a educação paranaense e o encerramento de um ciclo de lutas da APP-Sindicato pela implantação da hora-atividade como parte das práticas pedagógicas dos professores de escolas públicas. Um avanço importante para a qualidade da educação, pois garante que o professor possa repetir e agir sobre o seu fazer pedagógico. Infelizmente, a partir de 2017, a hora-atividade na escola pública paranaense teve um retrocesso (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB n.º 2/2009) (BRASIL, 2009), consta a orientação para a divisão entre o tempo de sala de aula e o tempo da hora-atividade que as(os) professoras(os) devem cumprir no exercício do labor pedagógico (BRASIL, 2009).

Ao analisarmos o processo histórico pela busca de melhores condições ao trabalho docente e à qualidade da educação, percebemos que os trabalhadores organizados formam os sindicatos. Também é perceptível que os Estados e Municípios precisaram realizar ajustes na organização de sua gestão para se adequarem à legislação. Por isso, os sistemas sindicais intensificaram suas ações, com as gestões estaduais, municipais e federais, para que a lei seja cumprida.

⁴⁶ Vale ressaltar que o FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 29 de dezembro do mesmo ano, sendo iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007.

Tal cobrança ainda é constantemente reafirmada pelos sindicatos (mesmo que em 2012 tenha sido instaurado o Parecer CNE nº 18/12 (BRASIL, 2012), que normatiza a implantação desse dispositivo legal no território brasileiro). Shiroma e Evangelista (2015); Furtado e Aguiar (2019) confirmam esse processo histórico ao afirmarem, por meio dos dados coletados junto à Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2013, que a Lei Nacional do Piso do Magistério/Lei nº 11.738/2008 é respeitada em sete estados e outros quatorze não a cumprem de forma integral⁴⁷.

Em 2013, foi aprovada a Lei Estadual Complementar nº 002/2013, que regulamenta, no Estado do Paraná, a concessão de 33% de hora-atividade para todas(os) as(os) professoras(es). Também foi aprovada a Lei Estadual Complementar nº 155/2013 (que alterou o art. 31 da Lei Complementar nº 103/04), essa instituiu o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2004): “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” (PARANÁ, 2013).

Consideramos que essas lutas das(os) trabalhadoras(es) da educação resultaram na implementação da hora-atividade. Dessa forma, a gestão deveria organizar as escalas e contratar trabalhadoras(es) nos colégios estaduais. Assim, foram realizados cronogramas de horários e contratação de funcionários. Alguns municípios se organizaram por meio de escalas, assim, emerge a figura da(o) professora(r) hora-atividade na educação infantil.

⁴⁷ Isso também fica evidente em 2020, quando, governadores de alguns estados brasileiros alegaram a inviabilidade econômica ou que os municípios possuem limite prudencial, e que não conseguem realizar a contratação de profissionais para garantir o direito da valorização da categoria e consequentemente a qualidade educacional. Em 25 de agosto de 2021, por exemplo, o STJ reconheceu o direito à hora-atividade para professores(as) do Paraná, pois a Secretaria de Estado da Educação (Seed) a partir da Resolução nº 15/2018 GS/SEED, a qual estabeleceu a hora-relógio nas atividades docentes e um aumento da carga horária em função da hora atividade descumpra a Lei 11.738/2008. Em documento, o Ministro Fernandes declara que: “portanto, o cômputo dos dez ou quinze minutos que faltam para que a ‘hora-aula’ complete efetivamente uma ‘hora de relógio’ não pode ser considerado como tempo de atividade extraclasse, uma vez que tal intervalo de tempo não se mostra, de forma alguma, suficiente para que o professor realize as atividades para as quais foi o limite da carga horária idealizado” RECURSO EM MANDADO DE SEGURANÇA Nº 59842 - PR (2019/0010819-7) (FERNANDES, 2021, p. 04).

Essa situação fica evidente na pesquisa de Rautenberg (2018). A autora afirma que nos centros de educação infantil de Blumenau (local em que desenvolveu sua pesquisa sobre a hora-atividade) foram contratados novos docentes para possibilitar que os todos os professores pudessem usufruir dos seus direitos:

A partir de 2013, quando a hora-atividade foi implantada em todos os CEIs do município, foram contratados novos docentes, para possibilitar que todos pudessem usufruir da hora-atividade, sendo substituídos em sala durante esse tempo. Num primeiro momento, a hora-atividade seria usufruída em dois períodos de 4 horas, em dias alternados, conforme consta no Decreto nº 9645/2012 (BLUMENAU, 2012^a). Após algumas discussões, a SEMED permitiu que cada CEI organizasse a hora-atividade como fosse melhor para seu grupo de professoras (RAUTENBERG, 2018, p. 50).

Rautenberg (2018) menciona o termo “*professor de hora-atividade*”, nomenclatura utilizada em Blumenau, segundo a autora. Essa(e) docente também possui o direito da hora-atividade, desse modo, a autora relata que:

Assim (tendo por base uma professora com carga horária de 40 horas semanais), há CEIs em que as professoras têm as oito horas semanais de hora-atividade divididas em dois períodos de quatro horas por semana. Em outros CEIs, os docentes têm oito horas de hora-atividade em um único dia, a cada semana 19. Em todos os momentos de hora-atividade em que a professora regente está fora de sala, ela é substituída por outra professora, que não tem uma turma fixa 21. Esta professora também tem direito a oito horas semanais de hora-atividade. Nomeada na Rede como professora de hora-atividade (RAUTENBERG, 2018, p. 50-51).

O exemplar seria uma carga horária de hora-atividade de 50%. Basta verificar os documentos que estão disponibilizados nas páginas eletrônicas da APP- Sindicato: “ a luta continua pelo ideal que é de 50% da jornada como hora-atividade, garantindo assim, de fato, uma educação pública de qualidade com a valorização de seus profissionais” (APP-SINDICATO, 2014, p.01). As reivindicações são apresentadas na forma de notícias e de textos que indicam os movimentos de ambos os setores no sentido da concretização da hora-atividade plena, ou seja, o tempo de até 50% de trabalho fora de sala de aula, como condição de qualidade ao trabalho docente e ao processo de ensino-aprendizagem.

A Lei Complementar Estadual nº 02/2013 (PARANÁ, 2013^a) e Lei Complementar Estadual nº 155/2013 (PARANÁ, 2013b) ampliam a carga horária da hora-atividade na jornada de trabalho da(o) professora(r) para 33%, amparada pelo Parecer nº 18/2012 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Educação/Câmara de

Educação Básica, o qual retrata as hora-aulas das(os) trabalhadoras(es) e estudantes. Em síntese, compreendemos que a implementação da hora-atividade dependeu da luta de classes. Para que esse direito não seja destruído, é preciso constantemente reafirmá-lo. Além de não ter uma carga horária de 50% (que seria o ideal), há o risco do direito ser sucateado.

Por exemplo, em 2017, os docentes passaram a ter o direito de apenas 25% da carga horária (cinco horas semanais) destinados à realização das tarefas extracurriculares, conforme a Resolução 113/2017 (PARANÁ, 2017), para a revolta da categoria. Não há uma conformidade com a Lei federal do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008, a qual determina 33% da carga horária da(o) professora(r) para a hora-atividade. A diminuição da carga horária está relacionada com a redução de custos em educação, mas sem investimentos efetivos e necessários é impossível atingir a qualidade do ensino, pois a(o) profissional da educação infantil sobrecarregado implica negativamente em seu trabalho com as crianças pequenas - aponta Esteve (1999).

As mobilizações pela hora-atividade no Estado do Paraná são intensas. O Estado sob a égide neoliberal agressiva ameaça as políticas educacionais que buscam melhorar o trabalho docente e a qualidade do ensino. Diante desse fato, em conformidade com as palavras de Scholochuski (2018) e Oliveira (2019), a hora-atividade não deve ser entendida como um benefício oferecido pelo governo, comparado a um momento de descanso remunerado acoplado na carga horária. A imagem 1 demonstra um ato de resistência:

Imagem 1- Dia 22 de maio é dia de luta pela data-base e hora-atividade



Fonte: Acervo APP-Sindicato (2018)⁴⁸.

⁴⁸ Foto e matéria completa disponível em:< <https://appsindicato.org.br/ta-na-pauta-to-na-luta-educadoras-estao-mobilizadas-pela-campanha-salarial/> > Acesso em 19 jul. 2020.

Em 2018, a pauta das professoras(es) da educação pública da rede estadual paranaense envolveu a hora-atividade, pois essa enfrentava um caos instalado nos últimos anos pela gestão do governo do Estado, sob liderança do governador Beto Richa (PSDB). A APP- Sindicato oficializou um documento e entregou à governadora Cida Borghetti (PP), contendo os principais pontos da pauta educacional que integra a Campanha Salarial 2018 da categoria. Em Curitiba, houve a concentração das(es) trabalhadoras(es) da educação em frente ao Palácio Iguazu, no Centro Cívico, conforme decisão votada durante a Assembleia Estadual do Sindicato. O presidente da APP, o professor Hermes Leão, reforçou a relevância da participação de todos(as) nessa manifestação, pois os direitos da categoria precisam ser mantidos, respeitados e conquistados (APP-SINDICATO, 2018).

Em uma sociedade capitalista, os governos nas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) buscam brechas para ir contra o direito, compreendido como um tempo ocioso. Um exemplo dessa situação ocorreu, ainda em 2020, quando alguns estados brasileiros, entre eles, o Estado do Paraná, alegaram não ter condições de manter os 33% de hora-atividade, pois demanda contratação de profissionais para suprir a necessidade de melhoria da qualidade do ensino. No momento, transita um julgamento virtual do recurso extraordinário nº 936.790 que trata da inconstitucionalidade da jornada extraclasse, prevista na Lei nº 11.738. O movimento das(es) trabalhadoras(es) vem ocorrendo por meio da Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Confetam) e do Sindicato da categoria (APP- Sindicato 2018).

Para a garantia do direito, é fundamental a figura da(o) professora(r) hora-atividade. De acordo com Pietrobon (2006), enquanto a(o) docente regente de sala realiza as atividades extracurriculares, ela(e) é substituído pela(o) professora(r) hora-atividade na educação infantil, ou por professores de disciplinas específicas no ensino regular, isto é, nos colégios estaduais com ensino fundamental II e Ensino Médio.

Caetano (2013) complementa dizendo que a(o) professora(r) hora-atividade pode fazer a diferença nos resultados qualitativos das crianças e que as pedagogas compreendem que essa(e) docente também deveria seguir a rotina do programa do plano de aula da(o) professora(r) regente.

Em síntese, para que a hora-atividade continue sendo cumprida, a União, os Estados e os Municípios devem se organizar. É direito das(os) professoras(es) um

momento reservado para planejar o ensino e realizar atividades extraclasse. Nessa conjuntura, as ações sindicais são necessárias, tendo em vista que o Estado pode, em algumas situações, adotar posicionamentos amparados na gestão de mercado e não na gestão democrática.

Assim, refletimos o movimento lógico e histórico da hora-atividade nos municípios, a fim de compreender como a(o) professora(r) hora-atividade se insere no trabalho na educação infantil. Até aqui foi uma exposição mais a nível de estado do Paraná. É importante dizer que o foco, a partir de agora, é em apreender os desdobramentos desta luta também no âmbito do sistema municipal, em Maringá, especificamente para relacionar com a docência na educação infantil.

3.2 A implementação da hora-atividade nos municípios paranaenses

Tomamos como exemplo o município de Maringá, no qual foram criadas leis que regulamentam o direito da hora-atividade. A Lei Municipal de Maringá Complementar nº 272/98 (revogada pela Lei complementar nº 790/2009 que dispõe sobre o estatuto e plano de carreira, cargos e salários do magistério público municipal, em seu art. 71º) decreta que a jornada semanal de trabalho das(os) professoras(es) é constituída de horas-aula e horas-atividade:

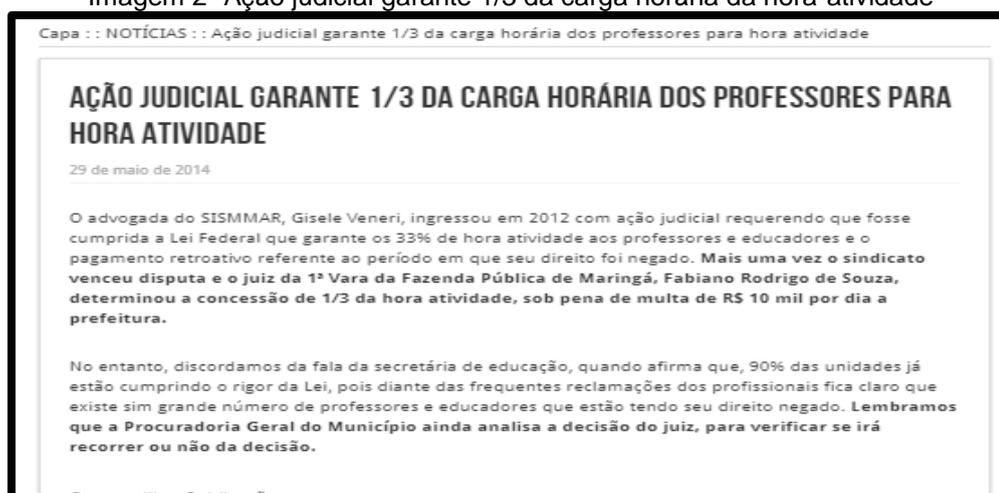
§ 2º A hora-atividade é o período de tempo efetivo de que disporá o professor, propriamente, para organização, preparação e encaminhamento do planejamento e avaliação, estudos, reunião pedagógica, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de Rede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

Mesmo havendo a regulamentação do direito da hora-atividade, em 2012, docentes da rede municipal de ensino de Maringá procuram o Sindicato dos Servidores Públicos municipais de Maringá (SISMMAR) para relatar o pouco tempo destinado à avaliação dos livros didáticos. Com a falta da hora-atividade, a(os) professoras(es) estavam impossibilitados de realizar a escolha dos materiais.

O motivo relatado foi que o município não tinha docentes suficientes para atender a demanda. “Ao buscar o apoio do SISMMAR, as(os) professoras(es) informaram que querem a garantia de tempo para se fazer a escolha dos materiais com o devido cuidado e responsabilidade” (SISMMAR, 2012, p. 01).

Para a garantia do direito à hora-atividade, cada vez mais, é necessário contratar professoras(es). Só assim é possível garantir a hora-aula e a hora-atividade das(os) docentes regentes, principalmente na educação infantil. No entanto, a demanda educacional no município é muito grande e, por isso, em 2014, foi realizada uma ação judicial pelo SISMMAR para que houvesse a garantia de 1/3 da hora-atividade:

Imagem 2- Ação judicial garante 1/3 da carga horária da hora-atividade



Fonte: Jornal Sismmar

Em 2015, novamente o Sindicato dos trabalhadoras(es) de Maringá (SISMMAR, 2015) cobrou a hora-atividade do Poder Executivo do município. Dessa maneira, a mobilização docente para a manutenção do direito ainda é permanente.

A Lei complementar nº 1.096/2017 (MARINGÁ, 2017), do Município de Maringá, estabeleceu a Gestão Democrática da Educação no âmbito da rede municipal de ensino e a consulta pública à comunidade escolar, por meio do processo de eleição, associada aos critérios técnicos, para a nomeação de diretor(a) das Escolas Municipais do ensino fundamental I e dos centros municipais de educação infantil. No inciso XVII, determina que o diretor assegure o cumprimento dos dias letivos, horas-aula e horas-atividade estabelecidos (MARINGÁ, 2017). Isso revela que a hora-atividade deve ser cumprida e fiscalizada.

Nesse sentido, cabe ao diretor fiscalizar o cumprimento efetivo da hora-aula e da hora-atividade pelos docentes, tanto para a(o) docente regente como para a própria(o) professora(r) hora-atividade. A instrução n.º 001/2020 – SEDUC/SEED (MARINGÁ, 2020) aborda a Lei Complementar n.º 174/2014 (MARINGÁ, 2014), que

concede a implantação da complementação da hora-atividade às(aos) professoras(es) no exercício da docência na rede estadual da Educação Básica do Paraná. Essa é seguida no Município de Maringá por falta de um sistema próprio de ensino.

Na instrução normativa nº 002/2020-SEDUC (MARINGÁ, 2020), é apresentado um rol de tarefas a serem desenvolvidas pelos docentes durante a hora-atividade, bem como as obrigações das equipes diretivas para organizarem esse momento. No entanto, não se menciona o docente que garante o direito, ou seja, as atribuições que as(os) professoras hora-atividade devem realizar.

A Lei Complementar nº 790 (MARINGÁ, 2009) também não menciona o termo hora-atividade, ela aborda as atividades complementares à docência, assim como determina o art. 52:

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).

Chama bastante atenção o fato de não haver nenhuma instrução normativa ou legislação federal, estadual e municipal sobre a(o) professora(r) na função da hora-atividade ou na condição das atividades “complementares à docência”.

A Lei Complementar nº 790/2009 (MARINGÁ, 2009), que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de maringá, revogou a Lei Complementar nº 272/98 (MARINGÁ, 1998) e suas posteriores alterações. O art. 53 demonstra que “terão direito ao período de atividades complementares os ocupantes do cargo de Professor e Educador Infantil que exercem atividades de docência” (MARINGÁ, 2009, p. 18). No entanto, o art. 9, da mesma instrução normativa, determina que apenas o Educador regente fará jus a hora-atividade:

Art. 9- As distribuições das atividades docentes nos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs, observará as seguintes regras: I- Os professores e Educadores Infantis escolherão a turma que atuarão no ano letivo de 2021, considerando em primeiro lugar o maior tempo de serviço ininterruptamente, na unidade escolar em que atualmente em que estará lotado no cargo; II- Os professores que optarem por exercer a função de auxiliar deverão exercer a sua função nas turmas indicadas pela equipe pedagógica, diante das

necessidades da unidade escolar, bem como dar cobertura à Hora Atividade e na ausência temporária de professores regentes, substituí-los, durante o ano letivo, ficando estabelecido 1(um) auxiliar a cada 3 (três) turmas; III- O Educador Infantil regente deverá, sem prejuízo de outras atribuições do cargo, em especial, planejar os conteúdos pedagógicos, avaliar o aluno, preencher o livro de chamada e demais documentos inerentes à função pedagógica; IV- O Educador Infantil não regente desempenhará todas as funções do cargo excluídas as especialmente atribuídas no inciso anterior ao Educador Infantil Regente. Portanto, o planejamento deve ser organizado pelo regente para o período integral; V- **Apenas o Educador Infantil Regente fará jus à hora-atividade (...)** (MARINGÁ, 2021, p. 06).

É perceptível uma dicotomia nas atribuições de cargo entre o educador regente e o educador não regente, pois ao passo que a(o) não regente deve cumprir com as mesmas atribuições (como veremos na 4º seção), o documento exclui sua hora-atividade e limita sua função de planejar os conteúdos pedagógicos, avaliar a criança, preencher o livro de chamada e demais documentos inerentes à função pedagógica.

O art. 3º, da instrução normativa nº 001/2021 (MARINGÁ, 2021), aponta a(o) professora(r) auxiliar como aquele que poderá dar “cobertura” à hora-atividade:

III- Os professores que optarem por exercer a função de auxiliar deverão exercer a sua função nas turmas indicadas pela equipe pedagógica, diante das necessidades da unidade escolar, bem como dar cobertura à Hora Atividade e na ausência temporária de professores regentes, substituí-los, durante o ano letivo, ficando estabelecido 1(um) auxiliar a cada 3 (três) turmas (MARINGÁ, 2021, p. 03).

Também chama a atenção o art. 4º: “o horário de trabalho da(o) educadora(r) infantil será das 11h às 17h” (MARINGÁ, 2021, p. 03), ou seja, totalizando uma carga horária de 6 horas. E no parágrafo único estabelece que “(..) o Educador Infantil atenderá até 7 (sete) oficinas, sendo que ambas serão responsáveis por uma turma” (MARINGÁ, 2021, p. 03).

Enquanto o horário de trabalho da(o) educadora(r) é de 6 horas diárias, ou seja, totaliza 30 horas, a carga horária da(o) professora(r) da educação infantil é de 4 horas diárias por padrão, totalizando 20 horas semanais para o mesmo valor salarial. Assim:

Art. 12 - O horário de trabalho do Educador Infantil Não Regente e o Atendente serão distribuídos conforme as opções abaixo: a) Opção 1 - entrada às 11 h e saída às 17h; b) Opção 2 - entrada às 11h30min e saída às 17h30min; c) Opção 3 – entrada às 12 h e saída às 18 h. Parágrafo 1º: Para o melhor desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares, a SEDUC poderá autorizar alterações nos horários dos educadores não regentes (MARINGÁ, 2021, p.08).

A distribuição de turma para ambos os cargos, no atendimento à educação infantil, segue os seguintes critérios: a) o tempo de serviço, ininterruptamente, na unidade escolar; tem prioridade na escolha, a matrícula mais antiga no cargo atual; a maior titulação tal como licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado, os títulos obtidos na área de educação, conforme cadastro no RH Municipal; a maior idade e quantidade de filhos. (MARINGÁ, 2021).

Quanto à distribuição dos trabalhos, temos estabelecido no artigo 10º:

Art. 10º- A distribuição para o Educador Infantil Regente de turma nos CMEI's deverá ser, conforme abaixo: I- Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3, no período matutino; II-Infantil 4 e Infantil 5, no período vespertino; III- Educador de Hora Atividade: a cada 02 (duas) turmas, 01 (uma) Educadora (MARINGÁ, 2021, p. 07).

Notamos que essa disposição do trabalho está relacionada à organização da rotina e o atendimento da criança em tempo integral. Ao investigar a legislação que permeia o trabalho docente, especialmente que envolve as especificidades da(o) professora(r) hora-atividade, foi possível compreender as condições objetivas que permeiam a organização do trabalho na educação infantil. Isso posto, a seguir abordaremos às funções dos profissionais que atuam na educação infantil, no contexto do município de Maringá, com o intuito de compreendermos essa organização e conhecer a função da(o) professora(r) hora-atividade.

3.3 Trabalhadoras(es) da educação infantil e a necessidade da(o) professora(r) hora-atividade

Nessa tópico, discorreremos sobre a posição organizacional da(o) professora(r) hora-atividade, objeto desta pesquisa, partindo dos cargos e das funções necessárias, no espaço escolar, para o pleno funcionamento da educação infantil.

Sendo assim, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com as crianças de até 5 anos, nas instituições de educação infantil, necessitamos de uma variedade de trabalhadoras(es), com conhecimentos e práticas específicas adequadas para essa etapa escolar. No estudo dos documentos e legislação, encontramos os principais cargos - com suas funções especificadas - que atuam nos centros de educação infantil. Esses estão sintetizados no quadro a seguir, que foi organizado com base na Lei Complementar nº 1019/2015 (MARINGÁ, 2015).

Quadro 7- Funções dos Profissionais da educação infantil a partir da Lei Complementar nº 1019/2015 (MARINGÁ, 2015).

Apoio geral		Apoio pedagógico (equipe diretiva)		Função pedagógica	
Formação inicial	Cargo	Formação inicial	Cargo	Formação inicial	Cargo
Fundamental	Auxiliares operacionais/ serviços gerais (limpeza, lactário e cozinha).	Nível superior em pedagogia	Direção, orientação e supervisão	Nível superior em Pedagogia ou em áreas correlatas.	Professoras(es): regentes, auxiliares, hora-atividade, educação física, artes e apoio em sala de aula.
Nível médio	Cargo administrativo: secretária escolar.			Nível médio técnico: Magistério	Educadora infantil
				Magistério	Cuidadoras e auxiliares educacionais.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Sintetizamos as principais funções das(os) profissionais que atuam na educação infantil, mais especificamente no Município de Maringá, em três grupos, a saber: função pedagógica; apoio pedagógico (equipe diretiva); e apoio geral. A seguir, detalharemos os respectivos cargos.

3.3. 1 Trabalhadoras(es) na educação infantil na função de apoio geral

De acordo com as funções presentes no quadro anterior, temos: trabalhadoras(es) na função de apoio geral, exercida pelos auxiliares operacionais. Segundo Schenatto *et. al.* (2015), nessa função, as(os) trabalhadoras(es) desempenham suas atribuições no apoio geral às unidades escolares. Para o recorte da nossa pesquisa, uma vez que esse grupo de profissionais não atua diretamente com as crianças, ele não se tornou objeto de estudo.

Na fortuna crítica sobre a função social da educação infantil, a relação cuidar e educar é dialética, ou seja, engloba todas as atividades realizadas pelas crianças durante o período em que permanecem no ambiente institucional, tais como: refeições, higienização e outras ações coletivas que são fontes de seu desenvolvimento e envolve as(os) diferentes profissionais da escola.

Nessa circunstância, as principais funções profissionais estão relacionadas ao exercício do cargo, por exemplo, os cargos de cozinheira, lactarista e limpeza são responsáveis pelas funções de limpeza e alimentação: “realizar atividades de natureza multifuncional, a fim de fornecer auxílio na execução de diversos trabalhos no interior de unidades organizacionais” (MARINGÁ, 2018, p. 55).

Ao servirem a alimentação ou ao passo que organizam as instituições, as(os) profissionais de apoio pedagógico também podem e devem educar. No entanto, como tratado anteriormente, devido à divisão social do trabalho, há uma fragmentação dos deveres que coloca esse grupo trabalhista no movimento de apenas zelar pelo ambiente ou cuidar da criança.

3.3.2. Trabalhadoras(es) na educação infantil que atuam na equipe diretiva: apoio pedagógico

Ainda no contexto do trabalho na educação infantil, temos as(os) profissionais que exercem a função de equipe diretiva: gestão (diretora) e coordenação da instituição de ensino (supervisão e coordenadora pedagógica), as quais fazem parte do quadro do magistério nestas referidas funções (MARINGÁ, 2009).

As funções de equipe diretiva, geralmente, são realizadas por trabalhadoras(es) convidadas ao cargo pelas autoridades, indicadas(os) pela chefia, contratadas(os) por meio de concursos públicos específicos ou por eleição. No município de Maringá, por exemplo, a função diretiva é preenchida por meio de eleição, assim como expressa a Lei Complementar nº 1096/2017 (MARINGÁ, 2017). Já as(os) pedagogas(os), que atuam na equipe pedagógica, são nomeadas(os) aos cargos pela Secretaria de Educação, conforme a Lei Complementar nº 873/2011 (MARINGÁ, 2011).

A composição da equipe, segundo Battisti e Caetano (2015), precisa estar amparada na gestão democrática, pois, no decorrer da história da educação, já ocorreram muitas práticas autoritárias. Defendemos que a democracia garante, ou deveria garantir, voz e vez para todos.

Nesse sentido, as autoras supracitadas buscaram conhecer como ocorre o processo seletivo, analisando os avanços e os limites evidenciados na atualidade, assim, perceberam que a gestão democrática é a tomada de consciência dos sujeitos,

que passam a perceber os esforços coletivos e a entender a gestão como uma atividade-meio para o fim da educação, que é a aprendizagem de todos os alunos.

Sem dúvida, a eleição de diretores, por exemplo, ao ganhar espaço, é um importante mecanismo para uma gestão democrática. As vantagens de eleger o diretor estão relacionadas ao comprometimento deste com a comunidade que o elegeu, além disso, é um dos passos para barrar as políticas partidárias e dar vez às políticas de estado:

Espera-se que haja maior participação de todos os segmentos na gestão. Mas barreiras, como a reprodução de políticas partidárias, ainda precisam ser quebradas, pois são o caminho contrário do que se espera da escola. São muitas as possibilidades para que a eleição de diretores se construa enquanto mecanismo de real democracia, porém há muito trabalho pela frente para que esta possa ser observada como uma cultura na escola (BATTISTI; CAETANO, 2015, p. 127).

A função da equipe diretiva é pauta de diversas pesquisas, no campo da educação, as quais demonstram que as(os) trabalhadoras(es) precisam estar sempre engajadas(os) com o trabalho docente, a fim de colocar em prática as ações de ensino das(os) professoras(es) e as ações de aprendizagem das crianças. Dentre tais estudos, destacamos Lucke (2001), que revela a Gestão Pedagógica como organização, coordenação, liderança e avaliação dos processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

3.3.3. Trabalhadoras(es) na educação infantil que atuam na função pedagógica

Na organização da função pedagógica, temos diferentes cargos e funções, que ora se entrelaçam, ora se diferenciam dentro da divisão do trabalho na sociedade capitalista, os quais classificamos como trabalhadoras(es) de nível médio, médio técnico e superior. Assim, temos duas classificações conforme a formação e atuação, a saber: nível médio: atuam como apoio pedagógico e são denominadas cuidadoras(es); nível médio/magistério: atuam como apoio pedagógico e são denominadas educadoras(es); e nível superior: professoras.

Ainda, se tratando dessas classificações, precisamos considerar que tanto a(o) professora(r) quanto a(o) educadora(r) podem exercer a mesma função na educação infantil: regência de classe junto às crianças da creche e pré-escola. Assim, ao

utilizarmos o termo P.H.A, estamos contemplando os dois cargos, no exercício das duas funções.

De acordo com o art. 3º, já mencionado, o professor e o educador são os profissionais do magistério, que desenvolvem a função docente, contam com o apoio das auxiliares à docência e suporte pedagógico nos serviços na área da educação. A divisão dos trabalhos, regulamentada pelo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCR), é organizada da seguinte forma: auxiliar educacional; educador infantil; professor; orientador educacional e supervisor escolar.

Ainda com relação ao artigo abordado acima, o cargo de professor é classificado a partir da formação para a docência na educação infantil e para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, é necessário nível superior em pedagogia e/ou em disciplinas específicas, como: artes, inglês e educação física, ou com formação específica para atuação em Libras, no apoio em contraturno, apoio em sala de aula e acompanhamento pedagógico:

Art. 3º: Para os efeitos desta Lei serão adotadas as seguintes definições: IV - MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL: o conjunto de profissionais da educação, titulares dos cargos efetivos de Professor, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Educador Infantil e Auxiliar Educacional da Secretaria Municipal de Educação, que estejam enquadrados nesta Lei; V - PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: designação genérica dos profissionais da rede municipal de ensino de Maringá que desenvolvem funções de docência, auxiliares à docência, suporte pedagógico e de apoio nos serviços na área da educação, divididos nas Carreiras de Auxiliar Educacional, Educador Infantil, Professor, Orientador Educacional e Supervisor Escolar; VI - PROFESSOR: profissional integrante do quadro próprio do magistério, com formação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas disciplinas de artes, inglês e educação física, ou com formação específica para atuação em Libras, no apoio em contraturno, apoio em sala de aula e acompanhamento pedagógico; docentes; IX - EDUCADOR INFANTIL: profissional integrante do quadro próprio do magistério, em nível médio na modalidade normal ou magistério, normal superior ou pedagogia, para atuação na educação infantil e integral; (Redação dada pela Lei Complementar nº 1036/2015) (MARINGÁ, 2015, p. 02).

A aprovação da Lei Complementar 1036/2015 (MARINGÁ, 2015) possibilita que o educador infantil possa atuar, também, no ensino fundamental e nas turmas em contraturno escolar/integral. Inclusive no art. 30º e 31º, temos os educadores com a

possibilidade de exercerem a função de “supervisão, orientação e direção” em centros de educação infantil, conforme explicitado abaixo:

Art. 30º: IV - Educador Infantil, na forma de: a) educador e cuidador no ensino infantil; a) educador e cuidador no ensino infantil e integral; (Redação dada pela Lei Complementar nº 1036/2015) b) supervisão e orientação em centro de educação infantil; e c) direção de centro de educação infantil. Art. 31: As funções para composição do quadro da equipe pedagógica das unidades escolares serão exercidas exclusivamente por servidores efetivos estáveis integrantes do quadro próprio do magistério que tenham atribuição para a função de supervisão e orientação, na forma do artigo anterior. § 5º Os ocupantes dos cargos efetivos de Educador Infantil somente poderão ser designados para equipe pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (MARINGÁ, 2015, p. 08-09).

Além da nomenclatura, o que diferencia os cargos é: a carga horária e o salário. O cargo de professor conta com a carga horária de 20 horas semanais, e o cargo de educadora conta com a carga horária de 30 horas semanais, entretanto, os educadores recebem um salário inferior para exercer as mesmas atividades docentes.

Isso fica bem evidente no Concurso Público Edital nº 009/2018-Serh publicação nº 001/2018, cuja remuneração inicial (do cargo de professora(r)/educadora(r)) é de R\$1566, 51. Portanto, a hora-aula do professor hora-atividade é R\$13,06, enquanto a do professor regente é R\$19,06. Nesse sentido, se dividirmos a hora-aula do professor/educador entre os 25 alunos que ele atende, o professor recebe, por aluno, R\$0,78 centavos a hora, e o educador recebe R\$0,52 centavos. Apesar da diferença entre ambas as remunerações, os resultados mostram a exploração do trabalho docente.

Sabemos que uma sala de aula não é homogênea, que alguns alunos exigem um esforço maior por parte do professor, que a organização da rotina demanda tempo para as ações de ensino e aprendizagem entre o cuidar e o educar. Dessa forma, para que todas as crianças aprendam, há um envolvimento muito grande do corpo docente, tanto pessoal quanto de todo o contexto educacional. É nesse movimento de organização que se faz necessária a hora atividade - objeto de estudo dessa pesquisa. A seguir, o quadro ilustra detalhadamente a remuneração dessas(es) profissionais:

Quadro 8- Carga horária e remuneração das professoras hora-atividade a partir do Edital Edital nº 009/2018-SERH (MARINGÁ, 2018).

Cargo	Remuneração	Descrição dos requisitos
Professor 20h	R\$1566,51	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação apostilada no diploma para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
Professor 20h (Artes)	R\$1566,51	Ensino Superior Completo com licenciatura plena em Artes ou Educação Artística ou Artes Visuais ou Teatro ou Música.
Professor 20h (Educação Física)	R\$1566,51	Ensino Superior Completo em Educação Física com licenciatura ou licenciatura em graduação plena.
Professor 20h (Língua Inglesa)	R\$1566,51	Ensino Superior Completo com licenciatura plena em Letras com habilitação em lingual inglesa.
Educador Infantil 30h	R\$1566,51	Formação em Magistério****

Fonte: Concurso Público Edital nº 009/2018-SERH (MARINGÁ, 2018).

Ao buscarmos reflexões teóricas sobre a quantidade de alunos ideal para o êxito do ensino e aprendizagem, encontramos o estudo de Camargo e Silva Porto Júnior (2014), no qual os autores abordam a divergência entre os estudos do Banco Mundial e as pesquisas de autores como Duso e Sudbrack (2009) sobre a questão do número e o atendimento aos alunos. Enquanto o organismo internacional defende que o número elevado de alunos por turma não influencia na aprendizagem da criança, Duso e Sudbrack (2009) constatam que, em sala de aula, a grande escala de alunos interfere no trabalho docente, pois o professor não consegue atender todas (e tantas) as especificidades do aluno. Assim:

Segundo estudos citados pelo Banco Mundial, o tamanho da turma não incide ou tem uma incidência pouco significativa sobre o rendimento escolar: acima de 20 alunos por sala não faz diferença se são 30, 50 ou mais (TORRES, 1998)¹ apud TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998). Porém, para Duso e Sudbrack (2009), em uma turma que possui um número elevado de alunos ficam prejudicados o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno e aluno-aluno (CAMARGO; PORTO JUNIOR, 2014, p.06).

Além das(os) professoras(es) hora-atividade, as instituições de ensino também contam com outros docentes que, no exercício da sua função, contribuem para que as(os) professoras(es) regentes tenham a hora-atividade. Essas(es) profissionais lecionam nas aulas teóricas e práticas de Educação Física, conforme orientação e conteúdos pertinentes ao corpo, gestos e movimentos na educação infantil.

Também há a(o) professora(r) de apoio em sala de aula, que atua planejando tarefas de ensino para crianças com deficiência. As pessoas com deficiência (AD) são

aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial. Por esses motivos, não conseguem realizar seus trabalhos ou desenvolver suas atividades, uma vez que falta acessibilidade:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, Estatuto da Pessoa com Deficiência 9 o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: 1 I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015, p. 09-10).

As(Os) professoras(es) de Educação Física são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Conforme a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), no art. 26. § 3º e a Lei nº 10.328/2001 (BRASIL, 2001), essa disciplina deve ser integrada à proposta pedagógica, constituída como componente curricular obrigatório da educação básica e precisa ser ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar.

Sendo assim, é indispensável a presença de um docente com formação específica, na área de educação física, para lecionar essa disciplina na educação infantil. Nesse sentido, D'Avila e Silva (2018) revelam que essa(e) profissional atua no desenvolvimento humano de forma integral (físico, psíquico, cultural e emocional), promovendo a corporeidade, a interpretação e a transformação da realidade da criança.

Já a(o) professora(r) auxiliar atua juntamente com a(o) professora(r) regente e com a(o) professora(r) hora-atividade, além de assumir a turma em momentos de eventualidades no cotidiano escolar. Conforme a Lei Complementar nº 1019/2015 (MARINGÁ, 2015), os profissionais do magistério constituem-se por aqueles que desenvolvem:

[...] funções de docência, **auxiliares à docência**, suporte pedagógico e de apoio nos serviços na área da educação, divididos nas Carreiras de Auxiliar Educacional, Educador Infantil, Professor, Orientador Educacional e Supervisor Escolar (MARINGÁ, 2015, p. 02).

Dentro da divisão social do trabalho, retomamos nosso objeto de estudo: a função da(o) professora(r) hora-atividade. Perpassando pelos diferentes cargos educacionais, notamos que assim como ocorre com as(os) auxiliares operacionais (que têm suas atribuições divididas entre lactarista, limpeza e cozinha), o cargo do magistério também é dividido em múltiplas funções. Essa fragmentação, em alguns casos, expropria o trabalho, classificando as(os) trabalhadoras(es) em funções e subfunções.

Além das características já citadas da função do trabalho da(o) professora(r) hora-atividade, ressaltamos que no Edital Concurso Público nº 009/2018-Serh, publicação nº 001/2018, consta um asterisco referente à formação de cuidadora infantil: “também será aceita a formação em Pedagogia” (MARINGÁ, 2018, p.10). Ainda, para o cargo de professora(r), a formação inicial em Pedagogia é aceita, tendo em vista a escassez dos cursos voltados ao magistério e a ampliação dos cursos em Pedagogia no Brasil.

Segundo Olinda Evangelista (2016), o professor está, cada vez mais, “eadizado”, pois, com o advento da EaD, há uma expansão desordenada das vagas em nível superior. Por exemplo, a pesquisa realizada pelo portal Guia do Estudante (2018) demonstra que a graduação em Pedagogia é um dos cursos mais procurados, ocupando a 3ª colocação (679,3 mil matrículas) e ficando atrás apenas dos cursos de Direito (862,3 mil matrículas) e Administração (711 mil matrículas).

No atendimento pedagógico, também há a participação das(os) profissionais de cargos de nível médio. Assim, entra em cena a função de auxiliar educacional, a qual pertencia ao quadro do magistério. No entanto, devido à homologação da Lei Complementar 1.578/2015 (MARINGÁ, 2015), essa função foi reduzida ao cargo de cuidadora(r) infantil, conforme está contido na Lei:

[...] à higiene, segurança, diversão, descanso e alimentação de crianças e adolescentes; realizar tarefa inerente ao cuidado e atendimento de crianças e adolescentes, inclusive durante o transporte realizado pelo Município (MARINGÁ, 2015).

Verificamos, por meio desses dados, a condição de precarização do trabalho docente, pois, as(os) cuidadoras(es) realizam ações e operações relacionadas ao processo educativo, que são próprias do fazer docente, mas não são, muitas vezes,

reconhecidas(os) como tal. Isso acontece devido aos fatores estruturais e ao nível de formação.

Moreira *et al* (2020) abordam o cargo de cuidadora(r) infantil, no Paraná, como uma necessidade de ampliação do atendimento do número de crianças nos centros de educação infantil. Entretanto, esse novo cargo desconsidera a complexidade do trabalho docente, além de ser um indicativo de que qualquer sujeito que tenha apenas o ensino médio está apto para cuidar e educar as crianças pequenas, uma vez que essas duas ações são indissociáveis.

São esses profissionais, na maioria das vezes, que desempenham ações relacionadas à higiene, à segurança, ao descanso e à alimentação. No entanto, tais ações não podem ser consideradas de menor relevância, pois elas são formativas e não deveriam ser realizadas por uma pessoa com formação de nível médio, sem formação pedagógica e subsídios teóricos e práticos sobre as dimensões sócio-psico-biológicas das crianças da educação infantil, assim:

A figura de profissionais e de cargos criados sem a devida formação é a consagração da velha dicotomia, já tão denunciada e repudiada, da separação entre o cuidar e o educar. Isso significa uma hierarquização do trabalho docente: o professor é aquele que “ensina”; o cuidador e os outros são aqueles que alimentam e que limpam. Nessa dicotomia, em que a criança é a mesma, as ações dos profissionais não favorecem o seu desenvolvimento e inviabilizam uma prática educativa que, de fato, promova a aprendizagem e a emancipação infantil. Campos (1994, p. 37) alerta para que não se hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmentem em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (MOREIRA *et al.* 2020, p. 11-12).

A partir do ponto de vista pedagógico, Pasqualini e Martins (2008) analisam o binômio educar-cuidar - que tratamos nas relações de trabalho presente na educação infantil – no que concerne ao conceito de cuidado. As pesquisadoras relatam que, no primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado, no documento, representada como parte do trabalho nas instituições que ofertam a modalidade de creches e pré-escolas:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro

e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Ao analisar os resultados da pesquisa empírica sobre as situações de trabalho e emprego, nas instituições de educação infantil, no Brasil, Fraga (2010) evidenciou o caso de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, que apresenta oferta em creches e pré-escolas, e pode ser vista como representação da realidade dos grandes centros urbanos brasileiros.

Nesse contexto, a partir de um levantamento de fontes documentais, legislação, estatísticas, entrevistas e observações, Fraga (2010), com o intuito de evidenciar as relações entre as tipologias das instituições e as formas de contratação, carreira, salário e condições de trabalho em escolas públicas e privadas, constatou a existência de profissionais com *status* e formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho, que revelam o processo de precarização no exercício profissional na educação infantil. Segmentações no interior do setor público, e entre setor público e privado, reiteram desigualdades históricas no campo, com uma demanda crescente por profissionalização:

O modelo dominante de expansão da educação infantil, para a oferta pública ou subvencionada com recursos públicos, a oferta conveniada, foi resumidamente definido por Rosemberg (1999) como "modelo de massa a baixo custo apoiado em habilidades naturais de mulheres para cuidar de criança pequena". Baseava-se, portanto, numa concepção de que para ser "educadora" bastava ser mulher, apresentar habilidades maternas e gostar de criança. Assim, a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos (FRAGA, 2010, p. 2010).

No modelo apresentado, há uma apelação à participação das comunidades e à mobilização de recursos físicos e materiais locais ("espaços ociosos" e "sucatas"), legitimando-se duas trajetórias paralelas de educação infantil: uma que foi denominada de profissional, baseada na formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos nos sistemas de ensino; outra que se chamou de doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis da "comunidade" e no trabalho de educadoras(es) de creches ou classes pré-escolares comunitárias, das quais se requerem apenas capacitação esporádica e ligeira. Assim, paralelamente ao crescimento das matrículas iniciais na pré-escola, observado nos

anos 1980, ocorreu um aumento de educadoras/professoras sem formação, sustentando essa expansão - conclui a referida autora.

Logo, o trabalho na educação infantil permeia o cuidado, porém, esse cuidado deve estar associado ao ensino. Dentro da organização dessa etapa da educação básica, o trabalho de diferentes profissionais é constituído para atender as especificidades de cada criança. Na seção adiante, trataremos das características da função laboral dessas trabalhadoras.

4. QUEM SÃO AS(OS) PROFESSORAS(ES) HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para compreender quem são as(os) professoras(es) hora-atividade, caracterizar suas funções, bem como desenvolvem seu trabalho nas instituições de educação infantil, investigamos junto às profissionais que atuam nessa função. Desse modo, buscamos captar a forma singular de suas ações, articulando com relações universais, mediadas pelas particularidades do trabalho humano.

Dentre os procedimentos metodológicos, realizamos, primeiramente, a pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de conhecer o trabalho docente no século XXI, as normatizações que permeiam a função das(os) trabalhadoras(es) da educação infantil, em especial a(o) professora(r) hora-atividade. Assim, nesta seção, apresentaremos como foi realizada a pesquisa de campo, explicitando quem são as participantes e os instrumentos metodológicos da pesquisa na apreensão dos dados sobre o objeto investigado.

4.1 Procedimentos Metodológicos para a Pesquisa de Campo: participantes e instrumentos

Para a apreensão dos dados sobre o objeto de investigação – professora(r) hora-atividade – selecionamos os sujeitos da pesquisa, por meio de um sorteio, no qual foram sorteadas(os) 10 docentes de dois CMEIs, de um município localizado no noroeste do Estado do Paraná. Desses profissionais, 5 eram professoras⁴⁹ hora-atividade de um CMEI localizado na região sul e, as outras 5, da região norte; sendo 4 profissionais atuantes no cargo de professora e 6 atuantes no cargo de educadora. Mesmo com essa diferença, a qual explicitamos no decorrer desta seção, todas serão denominadas de professora hora-atividade.

Elegemos dois instrumentos de pesquisa: o questionário⁵⁰ e a entrevista semiestruturada⁵¹. Devido à pandemia, causada pelo Novo Coronavírus e,

⁴⁹ Como as participantes da pesquisa são todas mulheres, a partir desse momento, referiremos às profissionais da educação no feminino.

⁵⁰ Ressaltamos que os relatos coletados por meio do questionário e entrevista, tal qual as professoras hora-atividade participaram, foram transcritas com alguns termos coloquiais, no entanto consideramos que a própria escrita e fala das docentes é relevante para entender o perfil e a formação dessas profissionais, ou melhor, a característica funcional que permeia o trabalho dessas trabalhadoras.

⁵¹ Parecer Consubstanciado do CEP- CAAE: 37714620.00000.0104 Número do Parecer: 4.608.306.

consequentemente, a necessidade do distanciamento social, a pesquisa de campo foi realizada por meio de recursos remotos. A seguir, detalharemos tais instrumentos de pesquisa.

Optamos pela aplicação de um questionário porque esse instrumento permite coletar dados escritos a partir de questões pré-elaboradas. Para tanto, antes de desenvolvermos junto às participantes, elaboramos, reelaboramos e testamos o questionário, com o intuito de apreender os dados mais relevantes.

Os tópicos abordados no questionário foram: dados pessoais; a formação profissional; situação funcional; e o exercício das suas funções (conforme consta no apêndice B). As participantes da pesquisa responderam ao questionário via plataforma *Google Forms* – essa é um aplicativo que pertence ao *Google*. Segundo Mota (2019), um recurso que nos possibilita criar formulários, por intermédio de uma planilha no *Google Drive*:

Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador (MOTA, 2019, p. 373).

Outro instrumento utilizado para a captação dos dados foi a entrevista (Apêndice B), a qual consiste na relação direta entre o pesquisador e a pessoa entrevistada, com a oportunidade de uma flexibilidade, caso necessário, na apreensão da realidade (GIL, 2007). A entrevista foi realizada via *Google Meet*. Essa plataforma possibilita a execução de videoconferências, com a ferramenta de projeção de materiais junto aos participantes, sendo possível compartilhar a imagem da sua webcam, silenciar os microfones, gravar vídeo de aulas e interagir com áudio/vídeo ou mensagens via chat. Pode ser acessado por meio do navegador *Google Chrome*, no computador ou pelo aplicativo no celular. Em resumo, é possível a:

[...] promoção de reuniões e aulas síncronas, ou seja, aulas em que professores e alunos se encontram ao mesmo tempo para estudarem ou tratarem um determinado assunto/conteúdo, entre outros. Logo, estas ferramentas permitem interações tanto síncronas, quanto assíncronas o que as torna uma alternativa prática, barata e viável, principalmente para o momento de pandemia, no qual não foi possível grandes investimentos por parte dos gestores públicos, os quais

acabaram se concentrando na saúde, prioridade máxima em todas as esferas do poder (VIEIRA, 2020, p. 09).

Realizada a apreensão dos dados, iniciamos o processo de análise e sistematização, tendo como referência as teorias que sustentam a presente investigação: o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Araújo e Moura (2017), as abstrações teóricas são produzidas com base nas dimensões singulares e particulares do fenômeno empírico, pois esse se dissolve em sua existência abstratamente formal para que ocorra a superação da imediaticidade (sua condição singular imediata) e da sua generalidade abstrata (sua condição genérica formal). Portanto, é necessário apreender o fenômeno tanto em seu movimento constante e objetivo, quanto na constituição de seus traços singulares e gerais (ARAÚJO; MOURA, 2017).

Assim, buscamos compreender os dados levantados como uma singularidade, mediada pela particularidade, a fim de alcançar a compreensão da realidade. O entendimento sobre o que se analisa (a natureza do fenômeno pesquisado) determina o conteúdo e os meios investigativos, isto é, o material empírico utilizado para que haja êxito na pesquisa.

Desse modo, o momento de apreensão da realidade é um ponto de partida determinante, que se apresenta pelos princípios teórico-metodológicos organizadores da análise. Ao mesmo tempo, essa realidade apreendida, em sua dimensão empírica e imediata, passa a determinar as condições particulares, por meio das quais o investigador poderá analisar o seu fenômeno de estudo e, com ele, sintetizar as relações essenciais e necessárias que constituem o seu objeto (ARAÚJO; MORAES, 2017).

Ao coletar e analisar os dados sobre a(o) professora(r) hora-atividade, buscamos articular a teoria e a prática, expressas por fenômenos que formam uma teia de relações contraditórias, tendo em vista que o trabalho é uma relação mediada entre o ser humano e a natureza.

Assim, a pesquisa perpassou por procedimentos, instrumentos e análises que estabelecem a relação do objeto em sua esfera: universal, por meio do trabalho humano; particular, na relação do trabalho docente e sua organização na sociedade capitalista; e singular, na especificidade da condição do trabalho da(o) professora(r)

hora-atividade, em específico, a condição do trabalho das participantes desta pesquisa.

4.2. Análise dos dados: o que dizem as professoras

Na análise dos dados apreendidos junto às participantes da pesquisa, sintetizamos seis aspectos essenciais para definirmos quem são essas professoras. A saber: perfil; remuneração e situação funcional; formação; prática docente; e a participação política. A seguir, detalharemos cada um desses aspectos.

4. 2. 1 Perfil das professoras hora-atividade (P.H.A)

A amostra é composta por 10 profissionais, sendo 5 de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona norte, e as outras cinco na zona sul de uma cidade no norte do Paraná, que possui a função de professora hora-atividade. A escolha ocorreu por meio de sorteio.

O ambiente institucional em que as professoras hora-atividade atuam, na região norte, conta com 40 profissionais que atendem 7 turmas, totalizando 173 crianças, e é uma instituição de pequeno porte. O CMEI da região sul possui 84 trabalhadoras(es) para o atendimento de 296 alunos distribuídos em 14 turmas.

Após a escolha das instituições e participantes, realizamos o questionário para identificar o perfil do grupo pesquisado. Todas as participantes são do sexo feminino, e a idade varia entre: 25 e 50 anos; conforme o quadro a seguir:

Quadro 9- Idade das professoras hora-atividade

Idade	Quantidade de P.H.As
25 a 30 anos	5
31 a 45 anos	2
46 a 50 anos ou mais	3

Fonte: Elaborado a partir do questionário (2021)

Na educação brasileira, as mulheres são, geralmente, quase a totalidade, em especial, na educação infantil – fato comprovado no censo escolar realizado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020). Tal situação expressa a organização histórica da educação no Brasil.

Também verificamos a presença de professoras jovens, sendo a metade com menos de 30 anos. Esse fato desperta a reflexão sobre a escolha da carreira profissional. A pesquisa de Almeida, Tartuce e Nunes (2014) - que investigaram a atratividade da carreira docente no Brasil, em um estudo envolvendo 1501 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de oito cidades de diferentes estados do Brasil - revelou a não preferência dos jovens pela carreira docente. Os participantes que demonstraram interesse pela docência, predominantemente, eram do sexo feminino. As principais justificativas apresentadas pelos alunos foram: falta de interesse; remuneração baixa; falta de apoio familiar; e a própria experiência escolar. Nas palavras das autoras:

Cabe perguntar: quem são esses jovens que querem ser professor? Entre os 31 alunos que manifestaram essa intenção como sua primeira opção na escolha de profissão predominam mulheres, com 77%, e pardos ou mulatos, com 48%. Observa-se entre eles a tendência de que quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014, p. 112).

A investigação demonstra, também, as diferentes questões sociais que envolvem a escolha dos estudantes, como: gênero; renda familiar; nível de instrução familiar; entre outros. Apesar das políticas de incentivo ao aumento de vagas nas universidades, é intenso o número de cursos de licenciatura fechados por falta de candidatos no Brasil (ARAÚJO; PURIFICAÇÃO, 2021).

Na perspectiva de Araújo e Purificação (2021), a visão capitalista distorce a imagem social do docente, por meio da ótica mercantilista da classe dominante. Assim, é preciso entender esse fenômeno e demonstrar o quão importante é o papel do professor na formação das crianças, jovens e adultos, para que eles sejam inseridos no mercado de trabalho e tenham ações críticas de intervenção nas demandas sociais.

4.2.2 Remuneração e Situação Funcional

Diante das demandas sociais, ao serem questionadas sobre a remuneração, as professoras, unanimemente, relataram considerar o salário baixo, tendo em vista as necessidades de subsistência e de uma vida digna. Notamos a discrepância salarial entre as educadoras que possuem carga horária semanal de 30 horas e as

professoras contratadas por 20 horas ou 40 horas. Para melhor compreender essa situação, sistematizamos os dados no quadro a seguir:

Quadro 10- Carga horária e remuneração das professoras hora-atividade

Carga horária e remuneração das professoras hora-atividade		
Nomenclatura das professoras hora-atividade entrevistadas	Remuneração	Carga horária
PHA 1	R\$ 2.195,20	30h
PHA 2	R\$ 2.228,12	20h
PHA 3	R\$ 3.794,83	40h
PHA 4	R\$ 2.295,47	30h
PHA 5	R\$ 1.995,63	30h
PHA6	R\$ 1.787,40	30h
PHA 7	R\$ 1.995,63	30h
PHA8	R\$ 1.787,40	30h
PHA 9	R\$ 2.532,43	20h
PHA 10	R\$ 4.060,23	40h

Fonte: Elaborado a partir do questionário e entrevista (2021)

Identificamos que a remuneração das(os) profissionais que fizeram parte da pesquisa varia entre R\$1.787,40 e R\$4.060,23, dependendo do cargo, tempo de profissão e carga horária. Na função de professora, a carga horária pode ser de 20 horas ou de 40 horas, já as educadoras trabalham 30 horas semanais. Por meio da tabela apresentada, é possível perceber que uma das educadoras (PHA 6) recebe menos da metade do salário de uma professora (PHA 10), sendo que ambas exercem a mesma atribuição do cargo: professora hora-atividade.

A diferença entre a carga horária do cargo de professora e de educadora interfere na remuneração. Entretanto, ao analisarmos o último Edital, nº 009/2018 (MARINGÁ, 2018), que trata das atribuições a serem desenvolvidas pelas educadoras e professoras ingressantes, notamos que, mesmo com a diferença de carga horária, a remuneração inicial é a mesma para ambas profissionais.

Ainda, o documento diverge das atribuições entre os cargos. Cabe à professora: planejar, ensinar e produzir material didático; já a educadora infantil é a profissional que “desenvolve todas as atividades de higiene das crianças, na relação de educar/cuidar” (MARINGÁ, 2018, p. 66).

Quando questionadas sobre o salário ideal para o cumprimento da sua função, as participantes concordaram com um salário igual ou superior a R\$6.000,00. De acordo com a pesquisa do DIEESE (2021), o salário-mínimo atual de R\$1.100,00 deveria ser R\$5.351,11, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 11- Salário-mínimo necessário em 2021.

Período	Salário-mínimo nominal	Salário-mínimo necessário
Maio	R\$ 1.1000	R\$ 5.351,11
Abril	R\$ 1.1000	R\$ 5.330,69
Março	R\$ 1.1000	R\$ 5.315,74
Fevereiro	R\$ 1.1000	R\$ 5.375,05
Janeiro	R\$ 1.1000	R\$ 5.495,52

Fonte: Dieese (2021)

Assim, com o salário-mínimo em R\$1.100,00, as(os) docentes que ganham entre dois e quatro salários-mínimos são compreendidos, pela sociedade, como profissionais bem remunerados. No entanto, sabemos que, em outras áreas, os profissionais com formação em nível superior têm remuneração melhor, como afirma Jacomini (2016, p.08-09), as(os) docentes “recebem salários menores que os demais trabalhadores nas mesmas condições de formação e jornada de trabalho na maioria dos países. Esta defasagem varia de país a país”.

Como demonstrado anteriormente, no capitalismo, o trabalho docente (entre outras profissões) é atingido pela baixa remuneração, como se fosse uma cadeia que governa e influencia as ações laborais, de modo que os trabalhadores ficam presos às ordens e vontades de um sistema injusto. Nos depoimentos levantados, as profissionais expressam descontentamentos com o salário:

“Deveríamos ganhar é, 10 mil reais ou mais, igual ao juiz talvez, porque formamos o pensamento das pessoas, isso é muito sério, mas ninguém se importa muito, não é verdade?” (PHA3, 2021).

“Tenho pra mim que o maior ponto negativo é a falta de acompanhamento, o salário e o número de alunos para atender” (P.H.A 8, 2021).

A baixa procura pela profissão docente, possivelmente, deve-se à questão salarial, como afirma Almeida *et al* (2014). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PnadC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, revelam que os trabalhadores da educação, com ensino superior completo (rede pública e privada), possuíam um rendimento 35% inferior ao recebido pelos profissionais que atuam em outros setores (BRASIL, 2020).

Já a pesquisa elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) mostra que os salários dos docentes da educação básica (rede pública e privada), no Brasil, correspondem aos percentuais

que variam entre 52% e 64% do valor recebido pelos professores dos 38 países-membros da OCDE. Isso significa que a classe docente brasileira possui uma das menores remunerações em nível mundial.

Além da desvantagem salarial (comparada com a remuneração internacional), na rede pública, a situação da classe docente pode ficar ainda pior devido à Lei Complementar de nº 173 (BRASIL, 2020), que congela as despesas em educação até o final de 2021, proibindo reajustes e outras alterações nas remunerações dos servidores.

Os dados coletados revelaram a insatisfação das professoras hora-atividade com relação à remuneração e às diferenças na forma de contratação para o cargo de professora e educadora, já que elas, na prática, executam o mesmo trabalho, porém, recebem salários diferenciados, ou seja, as educadoras recebem um salário ainda mais injusto do que o salário das professoras.

Sendo assim, consideramos que é preciso pensar a estrutura funcional das professoras e educadoras, pois, apesar de possuírem requisitos segmentados entre o magistério e o ensino superior em Pedagogia, todas as professoras entrevistadas possuem Pedagogia e exerce a mesma função – como abordaremos no próximo tópico.

4. 4 Formação inicial e continuada

Quanto à formação das professoras hora-atividade, os dados coletados evidenciam que 6 professoras hora-atividade fizeram a graduação em universidades públicas. Além disso, averiguamos que a maioria das educadoras é formada em Pedagogia, apesar dos concursos públicos exigirem somente o magistério, apenas duas profissionais não possuem nível superior, como está posto no quadro a seguir:

Quadro 12- Cargos e formação das professoras hora-atividade

Cargo	Formação
Professora	4- Pedagogia.
Educadora	3- Pedagogia; 1- Pedagogia e Magistério; 2- Magistério.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Das 10 professoras hora-atividade, 4 delas possuem especialização, porém, nenhuma delas realizou o curso de mestrado/doutorado. Percebemos que ir além da especialização é algo distante da realidade do grupo pesquisado. Essa não é uma característica apenas deste grupo, conforme constatamos nos dados sobre a escolaridade apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Quando observada a escolaridade, 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020 (BRASIL, 2021, p. 39).

Dessa forma, destacamos que os dois grupos pesquisados (o objeto desta pesquisa e o apresentado pelo INEP) compõem os 76% das(os) docentes que possuem graduação. Entretanto, ressaltamos a importância da implementação de políticas de formação, pois, mesmo que tenhamos políticas públicas e documentos que orientam a formação educacional, ainda há profissionais sem a possibilidade de se aprofundar nos conhecimentos educacionais, bem como de frequentar cursos de nível superior e pós-graduação (nos seus diferentes cursos), a fim de terem melhores subsídios no desenvolvimento do trabalho na educação infantil.

Tal defesa também é feita pelos estudiosos da profissionalização e valorização docente, os quais defendem a necessidade de uma política de formação, de modo que todos os professores tenham o ensino superior e possam dar continuidade aos seus estudos, visando o desenvolvimento da atividade pedagógica (GARCIA, 1999; MACHADO, 2000; CERISARA, 2002; KISHIMOTO, 2004; SAVIANI, 2009; GATTI e BARRETO, 2009; GOMES, 2009 e SARMENTO, 2013).

Em um dos depoimentos coletados, identificamos que a formação docente, para essa professora hora-atividade, é vista como um mecanismo de incentivo e valorização docente:

“Sugiro uma valorização mais efetiva, com recursos e valorização no nosso salário. Precisamos de mais profissionais para nos auxiliar, um salário digno, recursos, até porque, às vezes faltam alguns recursos diferenciados, reconhecimento social e uma carreira que nos possibilita ter acesso a todos os cargos e não só alguns. Também, seria importante a gente ter formações como de pós-graduação na área que a gente tenha mais afinidade,

porque nossas formações, às vezes, não permite o professor aprender [...] é tudo muito rápido, devido a grande quantidade de professores para a secretaria atender” (P.H.A 2, 2021).

Uma das professoras teve sua formação pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Esse é um programa emergencial criado com o intuito de oferecer aos professores, em exercício na rede pública de educação básica, o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, assim, cumprir com a meta de número 15 do Plano Nacional de Educação (2001-2011): instituir a formação em nível superior.

Ao abordar a formação de professores, levamos em consideração os diferentes parâmetros, previstos na LDBEN nº9394/1996 (BRASIL, 1996), que estão em evidência na nossa sociedade. Entre eles, a formação inicial e continuada, que foi marcada por movimentos de iniciativas e reestruturação dos currículos das Escolas Normais e do Curso de Pedagogia, ocasionado reformas educacionais.

A carreira docente prevê posições e adicionais de remuneração, de acordo com o nível de formação docente, como observado na LDBEN nº 9394/1996. Esta estabelece a progressão no magistério público, baseada na titulação e habilitação, fixando três níveis de formação – nível médio, superior/graduação e pós-graduação.

O art. 62, da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), dispõe que, para atuar na educação básica, os docentes devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e no ensino fundamental, a modalidade Normal, oferecida em nível médio. Já o art. 64 dispõe sobre a formação dos profissionais de educação básica, no desenvolvimento das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, a necessidade de formação superior em curso de Pedagogia.

A partir da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), há um novo perfil do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da formação de professores, uma vez que a educação infantil passa a ser contemplada nos currículos. Até então, não era necessário ter formação específica e os leigos poderiam atuar nesse campo educacional, pois a educação infantil era vista como assistencialista.

Nessa direção, Cordeiro (2019) descreve que, com a intenção de potencializar a demanda do mercado, a classe dominante busca mecanismos para colocar as instituições de ensino em um movimento contrário à cultura como fonte do

desenvolvimento psíquico, por meio da qual o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida à apropriação das capacidades sociais, objetivadas em formas de instrumentos, linguagem e arte, partindo, assim, do social ao individual.

Com outras palavras, o conceito de “social”, para Leontiev (2004), como já discutido no início dessa investigação, envolve a atividade sócio-histórica da humanidade, “internalizada” pelos indivíduos, de modo que a cultura é produzida pela comunicação entre as pessoas, desencadeando, assim, a transmissão dos conhecimentos elaborados no decorrer dos tempos.

A educação é essencial para a formação humana dos sujeitos, por isso, a formação docente exige rigor, bem como políticas públicas, visando um sistema educacional brasileiro que possibilite os professores desenvolverem um ensino de qualidade. Além disso, é necessário promover condições para que toda a população tenha acesso ao direito de estudar.

Em relação à formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação oferece diferentes momentos formativos. As participantes da pesquisa trazem alguns apontamentos:

“Acho que as formações da hora-atividade deveriam ser voltadas à prática, como por exemplo, a construção de brinquedos recicláveis, contação de história, teatro, com menos teoria, até porque utilizamos mais materiais recicláveis e é o que está ao nosso alcance” (P.H.A9, 2021).

“Sugiro a participação coletiva dos professores nas tomadas de decisões, porque nunca somos chamadas para participar, decidem por si só, justificando que quem está na ponta central da tomada de decisões tem formação para isso. Percebo muito a política neoliberal nisso. Essas decisões acabam com nós na sala de aula. Também vejo a burocracia muito terrível para nós, é quero dizer, ficamos tanto tempo organizando os projetos ao invés de estarmos estudando o conteúdo para ensinar. Percebo que algumas atividades às vezes faço sem saber o que está desenvolvendo no meu aluno. Isso precisa ser revisto, quem sabe um dia” (P.H.A, 5, 2021).

“A formação precisa ir além do que já está posto, para além da só das práticas, considero que não compreendo tanto a teoria como eu deveria saber, porque na graduação não me aprofundei, sempre trabalhei e estudei, aí ficava difícil compreender da forma que precisava” (P.H.A 9, 2021).

Algumas das profissionais solicitam formações voltadas à prática docente, isto é, direcionadas à construção de recursos pedagógicos, por exemplo: oficinas voltadas para a confecção de brinquedos recicláveis, tendo em vista que esses são os materiais mais acessíveis às professoras hora-atividade. A partir dessa constatação, refletimos

sobre o que significa a formação e a prática, pois, como aponta a pesquisa de Fonseca (2007), cursos de extensão e especialização, com um foco maior na ludicidade, não são solicitados apenas pelas PHA, esse é um pedido da classe docente em geral.

Os relatos das participantes da pesquisa também mostram que não há uma formação específica para a função de professora hora-atividade, pois as profissionais realizam a mesma formação das professoras regentes. Ainda, de acordo com as participantes, a metodologia diferenciada com a qual trabalham, isto é, por meio de projetos com temas geradores, exige uma formação diferenciada:

“O professor de hora-atividade, na sua função que eu me enquadro é quem tem a possibilidade de trabalhar conteúdos por meio de projetos temáticos organizados pela secretaria de educação que eu adapto para a realidade das turmas. Geralmente eu aplico o mesmo projeto nas mesmas turmas, mas diferenciada na forma de realizar para atender a idade específica da turma” (P. H. A 5, 2021).

Também identificamos a necessidade de uma formação que parta da realidade social docente, primeiro, porque o salário recebido não possibilita um investimento em instituições privadas; segundo, porque a formação é vista como um mecanismo de aprimoração da remuneração docente:

“Eu acho que deveria ser maior, pelo tanto de coisas que fazemos, é muita responsabilidade. Não conseguimos nem investir na nossa formação para aprimorar com esse salário. Ou se pelo menos nos oferecerem formações melhores” (P.H.A, 5).

Desse modo, percebemos a urgência de um diálogo entre os responsáveis pela formação docente continuada (incluindo as instituições de ensino superior) e as profissionais que atuam na educação básica, com o objetivo de pensar em uma capacitação docente que sane as necessidades das professoras hora-atividade, possibilitando, assim, que essas atendam às especificidades das crianças, por meio de uma formação crítica.

Para Saviani, o problema da formação de professores, que se configurou a partir do século XIX e que vem se consolidando até os dias de hoje, culminou no estabelecimento de dois grandes modelos distintos, desconsiderando suas interfaces:

[...] modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se

completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Desse modo, consideramos a necessidade de uma formação coletiva, que vise o ensino e a aprendizagem da criança de forma significativa, impactando, assim, a prática docente, por meio de subsídios que auxiliem as professoras hora-atividade no atendimento das especificidades das crianças.

4.5. Prática pedagógica

Compreendemos que o modelo de formação docente influencia a prática pedagógica, por isso, buscamos entender, por meio dos depoimentos coletados, como esses aspectos se materializam na realidade das professoras hora-atividade participantes da pesquisa.

As docentes relataram que possuem uma dupla atribuição no exercício do trabalho na educação infantil, pois assumem a função de garantir a hora-atividade das docentes regentes e, ao mesmo tempo, garantem o ensino para as crianças, por meio do desenvolvimento de projetos. Uma das professoras declarou que:

"Eu vejo que o professor da hora-atividade deve planejar aulas mais lúdicas e em contrapartida colabora com o professor regente para que ele possa planejar as suas aulas" (P. H. A.10, 2021).

Nesse sentido, em busca de descobrir mais elementos da prática pedagógica, perguntamos às professoras hora-atividade sobre o processo de desenvolvimento das aulas. Assim:

"Os projetos de H.A. na sua maioria são fundamentados pela secretaria de educação, não pude planejar de forma autônoma, mas, na forma projetos sim, como por exemplo: reciclagem do lixo, um projeto repetitivo com a dengue, projetos bem pobres na didática e na ludicidade. Então, a gente se utiliza da margem de erro da secretaria que é a "sugestão" e conseguimos promover algumas atividades que são um pouco mais lúdicas e centradas na teoria. Na reciclagem de lixo trabalhamos com a coleta em parceria com a comunidade escolar, painéis sem alça, que muitos enxergam como lixo o professor enxerga como meio de aprendizagem. Então, a reciclagem foi também o reaproveitamento em sala de aula, a real forma como a reciclagem poderia acontecer. Com isso, inserimos outros projetos como esse, trazendo a interdisciplinaridade. Conseguimos um chuveiro de doação e começamos a trabalhar o projeto de higiene pessoal, consciência corporal e prevenção sexual" (P.H.A 6).

Com base nos depoimentos das professoras, averiguamos a busca por ações que promovam a brincadeira junto às crianças. Dessa forma, sobre as **ações que mais realizam**, destacamos as aulas “mais práticas”, isto é, com materiais, recursos diferenciados e espaços alternativos, envolvendo os aspectos lúdicos (jogos e brincadeiras), que contribuem para o desenvolvimento motor. Além disso, há o trabalho com a arte e a literatura, por meio de contação de histórias. Ainda, identificamos que as professoras hora-atividade consideram suas aulas mais lúdicas do que as aulas das(os) professoras(es) regentes, pois:

“Eu vejo que o professor da hora-atividade deve planejar aulas mais lúdicas que as que possuem no dia-dia com as aulas das professoras deles e em contrapartida colabora com o professor regente para que ele possa planejar as suas aulas” (P.H.A 9).

No processo educativo, **a dimensão lúdica**, segundo os depoimentos coletados, exige um esforço maior das professoras hora-atividade, já que elas são responsáveis por promoverem atividades que envolvam brincadeiras e confecção de materiais. As participantes também relatam que, nas trocas de experiências com as professoras regentes, essas alegam que, devido às demandas burocráticas, raramente conseguem promover atividades lúdicas.

Quando contemplado nas suas formas mais elaboradas, o lúdico possibilita a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, sociabilidade, criatividade e assimilação dos conhecimentos teóricos. Assim, a criança pode encontrar o equilíbrio entre o real e o imaginário, pois seu desenvolvimento acontece de maneira prazerosa, ou seja, os jogos e as brincadeiras são atos criativos que devem ser aproveitados no contexto escolar.

Ao contrário da brincadeira como possibilidade de emancipação, a formação do aluno prático, mediada por profissionais práticos, é perpassada pela forma, na maioria das vezes, desconsiderando o conteúdo. Resumidamente, nas palavras de Martins, Picosque e Guerra, “[...] o conteúdo dessas aulas é quase exclusivamente um ‘deixa fazer’ que muito pouco acrescentava ao aluno em termos de aprendizagem da arte utilitária” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.10).

Assim, em uma perspectiva teórica histórico-cultural, na qual a periodização do desenvolvimento humano reconhece as principais atividades dos sujeitos no processo de apropriação da cultura humana, podemos inferir que o lúdico é indispensável ao

desenvolvimento infantil, uma vez que foge do caráter utilitário e incentiva a autonomia.

O desenvolvimento é composto por períodos: de um lado, estáveis (transformações microscópicas na personalidade); e do outro lado, há a presença de crises, ressaltando que essa contradição no desenvolvimento da criança se manifesta desde o momento em que ela nasce. Nesse processo, os sujeitos possuem diferentes necessidades que desencadeiam determinadas atividades, as quais foram denominadas de atividades dominantes (LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 1987; DAVYDOV, 1998).

Dentre as atividades dominantes da criança que frequenta a educação infantil, temos: a comunicação emocional direta com o adulto, no primeiro ano de vida; a atividade objetual manipulatória, no período denominado primeira infância (1 aos 3 anos); e as atividades de jogos de papéis sociais, exercidas pelas crianças na fase de 4 a 6 anos (PASQUALINI, 2016).

Chaves e Franco (2016) afirmam que as explicações para a periodização do desenvolvimento humano, pautado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, rompem com ideias mecânicas ou orgânicas do progresso do ser humano. Desse modo, abordam esse processo por meio das transformações históricas que ocorrem na consciência e no comportamento humano no decorrer da apropriação da experiência social.

As funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, pensamento etc.) resultam da atividade cerebral, com base biológica e histórico-social. No entanto, o que é determinante no processo de desenvolvimento, nesse momento da história humana, é o social, apreendido pelos sujeitos por meio da linguagem. O ensino é o principal motor do desenvolvimento mental da criança.

Sendo assim, defendemos que é fundamental a formação da consciência crítica no processo de aprendizagem; ação que pode ser alcançada por meio de uma metodologia de ensino pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerando a importância do lúdico ao desenvolvimento da imaginação, de modo que tal prática deve ser norteadora no ensino infantil. Com isso, enfatizamos que é preciso romper com o binômio de atividades lúdicas e não lúdicas, essa dimensão precisa perpassar as diferentes ações das crianças.

Além disso, ressaltamos a importância da formação de professores para abordar a ludicidade, a fim de impactar a prática pedagógica na direção do desenvolvimento pleno das crianças.

Outro ponto que investigamos foi a concepção das professoras sobre a função da educação infantil. Entre os depoimentos coletados, notamos que elas compreendem a função da educação infantil como sendo o exercício de **ensinar habilidades e competências**, com objetivo de preparar alunos capazes de realizar as atividades quando chegarem na etapa do ensino fundamental, ou seja, ensinar os conhecimentos científicos, promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, vivências e interações. Assim, expõe uma participante:

A função da educação infantil ao meu ver é ensinar os conhecimentos científicos para as crianças pequenas, para que elas possam se desenvolver e ter habilidades e competências para realizar as atividades propostas no ensino fundamental (P. H. A 1)

A partir desse relato, vemos que a concepção dessa professora está voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, ainda, notamos que tal finalidade está atrelada ao documento orientador mais citado entre as profissionais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que significa formar competências e habilidades para as crianças de tenra idade? Qual a direção desta formação?

A prática pedagógica está ligada à formação de professores, principalmente, aos conceitos de experiência: ensinar as “habilidades e competências”. Como mencionado, notamos a influência de conceitos teóricos, que envolvem reflexões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, na concepção das professoras entrevistadas. No entanto, como já enfatizamos em outros momentos, novamente reforçamos que o problema da aprendizagem do professor (ou seja, seu processo de aquisição de habilidades e competências) é transmitido à criança.

Nas palavras de Moraes e Moura (2009), o que incentiva os professores a participarem das atividades de ensino é a necessidade de organizar a intervenção docente que, se adequadamente organizada, possibilitará que os alunos aprendam e promovam o desenvolvimento psicológico, ou seja, a transformação do sujeito no movimento de apropriação. Essa transformação não aconteceu apenas com os alunos, mas também com a classe docente, pois os professores dominam o processo de organização do ensino ao mesmo tempo que se desenvolvem profissionalmente.

Em suma, o objetivo principal do professor é o ensino e suas ações incluem: estudos, elaboração, implementação, controle e avaliação da situação que desencadeia a aprendizagem.

Diferentemente de uma proposta de educação que visa apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, os autores supracitados revelam que há a necessidade de pensar a educação pelo viés de uma formação humana pautada em transformações mais importantes, isto é, nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, considerando seu estágio do desenvolvimento.

Partimos do princípio de que a organização do ensino se fundamenta na tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013), assim, consideramos que é objetivo da formação, em seu caráter de desenvolvimento humano, promover bases do pensamento teórico na criança da educação infantil e não apenas no desenvolvimento de habilidades e competências para a manutenção do sistema capitalista.

Ao trazemos essa reflexão, retomamos o que já tratamos na seção 2, diante de uma sociedade capitalista, temos a formação da mão de obra barata para o mercado. Nesse processo, a aprendizagem dos docentes nem sempre promove o desenvolvimento humano, pois, para que o trabalho docente seja atividade adequada e forme o pensamento teórico, é imprescindível a mediação de um adulto capaz de transmitir à criança os resultados do desenvolvimento histórico.

Assim, como elucida Leontiev (1978), a reprodução das faculdades adquiridas pelo sujeito, no período de seu desenvolvimento sócio-histórico, não acontece no contato espontâneo da criança com o mundo dos objetos humanos, pois demanda a realização de atividades determinadas, cujo conteúdo e estrutura reproduzam os traços da essência da atividade cristalizada nos objetos culturais, desenvolvendo, assim, no psiquismo infantil, novas capacidades e faculdades. Outra concepção que encontramos nos relatos das professoras se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas e superiores. Vejam como foi expresso:

“Vejo a função do EI, sendo aquela que promove ensino e aprendizagem das nossas crianças” (P.H.A 3).

“A função da educação infantil é ensinar a criança a desenvolver suas funções psicológicas superiores para o seu pleno desenvolvimento” (P.H.A. 5).

Em busca de **caracterizar quem é a professora(r) hora-atividade**, perguntamos como elas concebem sua função. Elas relataram que se consideram importantes na formação das crianças e que atuam de acordo com a temática proposta no trimestre, por meio do desenvolvimento de projetos que promovam a aprendizagem das crianças.

Uma das professoras defendeu que, na sua atuação, tem mais autonomia em relação ao processo de ensino e aprendizagem do que as professoras regentes, justamente pelo trabalho com os projetos. Além disso, enfatizaram que, no momento que estão trabalhando com as crianças, as(os) professoras(es) regentes estão realizando estudos e planejamento:

“Acredito que o professor de hora-atividade tem uma liberdade maior no sentido do planejamento e de sua prática docente” (P.H.A. 6, 2021).

A exposição manifesta a diferença entre o trabalho desses dois cargos (professora regente e professora hora-atividade), que atuam na função pedagógica, porém, com atribuições que podem, em algumas situações, se distanciar do coletivo.

Os apontamentos de Locatelli e Vieira (2017) são essenciais para compreendermos o trabalho na educação infantil, a partir das reflexões sobre o cuidar e o educar (questão já abordada na seção 2), bem como das legislações pertinentes à labor docente. De acordo com os autores, o cuidar, geralmente, está associado às emoções e aos aspectos fisiológicos, enquanto o educar estabelece relação com a racionalidade e com o cognitivo. Vale ressaltar que o educar transparece em um momento no qual a compreensão de sua indissociabilidade ainda não está consolidada no campo profissional, o que resulta na dissociação entre cuidar e educar e em um *status* de subsunção do cuidar pelo educar:

Nesse sentido, Dumont-Pena (2015), Molinier e Papperman (2015) advertiram para a necessidade de se intensificar os debates acerca da compreensão do cuidado como uma categoria social e institucional, desnaturalizando sua concepção biológica e de caráter exclusivamente feminino, como historicamente se constituiu. As autoras chamaram atenção ainda para o fato de ser uma categoria que carrega inerente a si, além das questões relacionadas a gênero, as experiências de classe social e etnicorraciais, pois nas diversas sociedades as práticas de cuidado geralmente estão ligadas a ideia de subalternidade, colocando as pessoas que a exercem em posição de inferioridade no que se refere especialmente a um status social e profissional de suas ações. A pesquisa realizada por Guimarães, Hirata e Sugita (2011) em três países (Brasil, França e Japão) a respeito do trabalho do care 3, trouxe essa constatação, ao revelar que em

geral, os profissionais que o desenvolvem apresentam: baixa qualificação, baixo reconhecimento de competências profissionais, ausência de especialização e dificuldades de autoreconhecimento (LOCATELLI; VIEIRA, 2013, p. 09).

As declarações analisadas explicitam a necessidade de repensar a valorização do *status* profissional da docência na educação infantil. Assim, concordamos com a natureza e com a especificidade da educação defendida por Saviani (2005), isto é, em duas dimensões: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças, jovens e adultos, visando a humanização (o conteúdo); e a organização dos meios apropriados para se atingir progressivamente tal objetivo (a forma).

Posteriormente, quando questionadas sobre quais **documentos norteiam a prática pedagógica**, as participantes da pesquisa citaram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Os depoimentos demonstraram que as professoras conhecem os principais documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica. Como podemos observar a seguir:

“Temos, é, a LDB, onde a educação infantil passa a fazer parte da educação básica como sua primeira etapa, que tem como base o desenvolvimento, é, que é integral da criança de até 5 anos de idade. Também temos a BNCC, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular, a RCNEI, que se chama Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e a DCNEI, que é as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Todos esses documentos norteiam o trabalho na educação infantil” (P. H. A 1, 2021).

De acordo Neckel (2014), os documentos oficiais são influenciados pelos organismos internacionais e nacionais, orientados pela gestão empresarial, no interior da globalização, no contexto da pós-modernidade.

Silva (2019) pontua que, na história da educação infantil, temos o atendimento à criança pautado na concepção assistencialista e compensatória. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), a educação infantil passou a integrar a primeira etapa da educação básica. A partir disso, foi desenvolvido à concepção global, que visa o desenvolvimento

integral da criança, ou seja, a aquisição do conhecimento é considerada uma elaboração coletiva, oferecendo às crianças experiências significativas. Entretanto, a autora percebe diferentes concepções da educação infantil (assistencialista, compensatória e a global) presentes em documentos oficiais que norteiam essa modalidade de ensino.

Constatamos que a maioria das profissionais conhece os documentos supracitados, no entanto, nenhuma mencionou o currículo do município, tão pouco o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições nas quais trabalham. O Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma das instituições, revela que as formações para os profissionais são deliberadas da seguinte forma:

Entre as diferentes estratégias utilizadas na formação continuada dos profissionais, de no mínimo 40 horas cursos anuais, estão às citadas na Lei Complementar Nº 790 (art. 36, 37, 38, 39 e 40) do Município de Maringá que trata da qualificação profissional para o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, esta será feita por meio de encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos, especializações, viagens de estudo, hora atividade, publicações técnico – científicos didáticos e similares para os profissionais do magistério e os demais profissionais (Auxiliares de Creche, Auxiliares Administrativos e Auxiliares Operacionais) participam das Jornadas e Reuniões Pedagógicas. Também são ofertados para esses profissionais cursos de capacitação de acordo com a área de atuação (MARINGÁ, 2019, p. 24).

Conhecer o Projeto Político Pedagógico e o modo de organização do currículo, com relação aos projetos, à formação e à organização da instituição, auxilia na organização do trabalho docente. No discurso de uma das professoras hora-atividade, percebemos uma prática orientada pelos documentos voltados aos direitos de aprendizagem e de brincadeiras, que são específicos à criança de 4 - 5 anos:

“[...] No caso da BNCC, especificamente com relação à educação infantil, acredito ser importante dar atenção aos direitos de aprendizagem propostos no documento, bem como as interações e brincadeiras que são os eixos estruturantes da ação docente” (P. H. A 1, 2021).

No exercício da docência, temos várias atribuições, como está expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trabalham conteúdos de forma integrada, proporcionando ao aluno condições de exercer sua cidadania, são elas: atividades técnico-pedagógicas que subsidiam às tarefas de ensino; planejar, coordenar, avaliar e reformular o processo ensino e aprendizagem; propor estratégias metodológicas compatíveis com os programas a serem operacionalizados;

desenvolver o educando para o exercício pleno de sua cidadania, proporcionando a compreensão de coparticipação e corresponsabilidade de cidadão perante sua comunidade, município, estado e país; entre outras. (MARINGÁ, 2018).

A BNCC é um documento normativo e precisa ser refletido, pois, muitas vezes, na educação infantil, o ensino e a aprendizagem são concebidos como um campo da informação e das vivências do mundo, da família e da escola, ou seja, o trabalho com os conhecimentos científicos é desconsiderado. Nas palavras de uma das professoras:

“Eu conheço como documento oficial a Constituição, a LDB de 96, o Estatuto da Criança e do adolescente de 90 e os referenciais curriculares nacionais de educação infantil. E agora a BNCC e os referenciais são um pouco mais antigos, então eles falam de uma Educação Infantil de uma forma um pouco diferente da forma que estudamos agora, né então os referenciais têm um estudo um pouco mais amplo e apelam por assim dizer para a criança que precisam ser pré-alfabetizadas para entrar na escola, a LDB, por sua vez, ela é mesmo sendo de 96 ela contempla uma educação pouco mais social, ainda de que de forma bem superficial e a BNCC espera da criança uma formação mais ampla sem colocar a toda, em debate a formação do professor de forma incisiva e simplesmente exclui as formações que o professor tem e promovem a uberização do trabalho e as faculdades particulares da licenciatura, é esquecida pela BNCC” (P.H.A, 2021, p, 02-03).

Nessa circunstância, é importante refletirmos sobre os vestígios da política empresarial (como mencionamos no segundo capítulo). Esse pode ser mais um episódio do projeto de esvaziamento da educação brasileira expresso na BNCC (MARSIGLIA et al, 2017). Ao mesmo tempo, a partir de referências da Pedagogia Histórico-Crítica, apontamos uma concepção curricular na qual o objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos. Vale enfatizar que a educação é o processo de ensino e aprendizagem dos saberes - historicamente e socialmente constituídos - essenciais à vida em sociedade, por intermédio do trabalho, assim como suscitado por Leontiev (2004).

As formações, a prática pedagógica e os currículos são influenciados pela forma de produção da vida, que atualmente é regida pelo sistema capitalista, pois, ao passo que houve o deslocamento dos modos de produção do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, as forças produtivas se desenvolveram e se tornaram necessárias à apropriação de uma série de conhecimentos que não poderia ser adquirida pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade.

A partir desse desenvolvimento, a educação escolar passou a ser a forma social de educação dominante. Entretanto, esse processo não deixou de ser contraditório,

pois, se o capitalismo inaugurou uma nova organização educacional, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram e não possibilitam que crianças, jovens e adultos tenham acesso democrático ao saber. Sendo uma particularidade da própria sociedade capitalista, a organização atual da educação assume características marcantes, na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, no qual o saber é também um meio de produção.

Com outras palavras, se a classe trabalhadora, mesmo em minoria, luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola, promovendo o esvaziamento escolar, por meio de uma concepção burguesa de currículo, ou seja, é a classe dominante que define os conteúdos, os objetivos e as finalidades educacionais que estarão presentes nos currículos escolares (MARSIGLIA *et al*, 2017).

Trazendo a discussão para a educação infantil, podemos observar que a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve influência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Ao abordar a BNCC, Marsiglia (2017) observa a ausência de referência relacionada aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e destaca que a ênfase recai sobre procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital.

No processo de elaboração e implementação da BNCC, há a expressão da hegemonia da classe empresarial, que reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento, entre elas: Universidades públicas; o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); e fundamentalmente representantes dos setores privados.

Consideramos que os documentos norteadores da formação e da prática pedagógica deveriam ser produzidos de forma, efetivamente, democrática. Além disso, as análises críticas deveriam ser realizadas constantemente no cotidiano escolar, assim como as reflexões sobre o currículo do município, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento interno. No entanto, ao analisarmos os depoimentos

das profissionais, percebemos que esses documentos não foram mencionados como documentos que orientam o trabalho pedagógico.

Com relação à **forma de trabalho junto às crianças**, nos relatos das professoras, percebemos a prevalência de projetos por diferentes temáticas, tais como: animais nocivos (mosquito da dengue, piolho, escorpião); arte (com a realização de atividades que abordam diferentes manifestações artísticas, por exemplo, teatro, pintura, dança, musicalização e contação de histórias); higiene pessoal; e meio ambiente. Conforme relatos:

“Sim, todas as atividades que desenvolvo estão embasadas em projetos, que são executadas em um período determinado de tempo, de acordo com o sentido, a quantidade e a observação das crianças com relação a perceber se já se inteirou a respeito do tema que foi proposto para ser trabalhado” (P.H.A 6, 2021).

“Tenho um pouco mais de liberdade para fazer as atividades com brincadeiras e tudo, isso tenho mais liberdade que o professor regente, devido à alta burocracia dentro da sua função. Para mim isso, é o maior ponto positivo da hora-atividade, porque eu consigo fazer acontecer de acordo com a pedagogia histórico-crítica, porque é um professor que consegue socializar turmas, consegue socializar disciplinas, fazer planejamentos mais amplos, propor projetos para escola, é, como um todo e esse é ponto positivo do professor hora-atividade” (P.H.A 8, 2021).

Esses projetos contemplam a dimensão lúdica presente nos jogos, brincadeiras, bem como na manipulação e na construção de objetos. Em um dos trechos do depoimento, uma professora declarou que:

“Realizo atividades com sucata, pois é o material que conseguimos e, também, tento promover às minhas crianças jogos e brincadeiras que mobilizem seu pensamento e entenda os conteúdos” (P.H.A. 3, 2021).

Percebemos, assim, a necessidade de relacionar o PPP com os projetos desenvolvidos em sala de aula, pois, foi decidido com a participação das profissionais que a:

Elaboração de projetos com os diversos temas a fim de trabalhar o que for pertinente a faixa etária: explorar no planejamento e sempre que necessário sobre a diversidade; trabalhar a autoestima; dinâmicas de integração entre as crianças; selecionar filmes, dramatização, músicas e literaturas pertinentes a faixa etária e cartazes informativos construídos com as crianças (MARINGÁ, 2019, P. 225).

Outra professora relatou que realiza seu trabalho de forma planejada, com base em projetos temáticos, dialogando com os períodos do ano e considerando as “observações feitas pelas crianças”.

As(os) profissionais também explicaram que os projetos são adaptados, a partir de uma organização anterior, visto que são elaborados e enviados pela secretaria de educação, assim como os planejamentos das(os) demais professoras(es). Dessa forma, as(os) professoras(es) organizam planos de aula semanal, com tarefas de ensino dentro da temática pertinente ao bimestre. Vejamos o relato a seguir:

“Eu trabalho com projetos auxiliando a turma enquanto as professoras da turma estão em hora-atividade. Aí planejamos nossos planos de aula, com os projetos que adaptamos da Secretaria da Educação. O tema já vem pronto e só vamos aplicando nas turmas (P.H.A 5, 2021)”.

Enquanto os projetos são organizados de forma mais ampla, por exemplo, mensalmente, os planos de aula consistem na organização do ensino diário, ou seja, de cada dia de aula em que as(os) professoras(es) trabalham com as diferentes turmas. Dessa forma, verificamos uma diferença importante entre o trabalho das(os) professoras(es) regentes e o trabalho das(os) professoras(es) hora-atividade.

Algumas PHAs mencionaram que fazem alterações nos planos de aula a partir da análise do currículo do município e do PPP da instituição; outras não realizam essa consulta:

“A secretaria envia pronto, até gosto, pois agiliza nosso trabalho e depois eu busco recursos para realizar com meus alunos, para que não fiquem sem atividades” (P.H.A 2, 2021).

“Os temas são enviados pela secretaria de educação, eu e a supervisora adaptamos e pensamos formas de organizá-lo, depois organizo meus planos de aula, observando o currículo e a BNCC” (P.H.A, 3, 2021).

“Vejo que somos meras executoras, pois é muito burocrático sair da casinha, precisamos justificar e nem sempre somos ouvidas, é bem complicado, aí muitas vezes acaba apenas aplicando, quando me autoavalio, vejo que eu poderia fazer mais, mas não sei como agir” (P.H.A, 6, 2021).

Acima, temos o exemplo de depoimento de três profissionais relatando o processo de conceber os projetos/planejamentos. No entanto, o que nos chama a atenção é o ponto de vista de duas profissionais: uma gosta do envio dos projetos

prontos e a outra se sente apenas uma executora do projeto. A concepção das professoras é divergente. Podemos inferir que isso ocorre devido à apropriação da função genérica no exercício da docência, a qual pode ter sido desenvolvida durante a formação e na constituição da carreira profissional.

Para além de divergir sobre o encaminhamento do planejamento pela Secretaria Municipal de Educação, para os centros, questionamos: será que o direcionamento não ameaça o direito da hora - atividade? Sendo que, uma das funções desse momento e, em nossa concepção a mais importante, é a elaboração do planejamento pelas (os) professoras (es), conforme as legislações que estabelecem o direito da hora-atividade às (aos) docentes.

Posto isso, Moura *et. al* (2010), ao refletirem sobre o conceito de atividade, compreendem a unidade de análise do desenvolvimento humano como forma de reflexão para o trabalho docente na organização do ensino, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da teoria Histórico-cultural e da Atividade Orientadora de Ensino. Sendo assim, o professor será sujeito do seu trabalho desde a concepção até o desenvolvimento de suas ações junto aos escolares.

Para tanto, Moura *et al* (2010) abordam os processos de apropriação da cultura humana e a função do trabalho coletivo na constituição dos sujeitos, destacando a atividade de ensino como um modo de realização da educação escolar. Os autores também discutem as potencialidades do conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como base teórico-metodológica para a organização da atividade pedagógica, na qual sua qualidade de mediação se evidencia ao possibilitar que o sujeito singular se aproprie da experiência humana genérica na direção da formação do pensamento teórico dos estudantes.

Ao mencionarmos **o planejamento**, as professoras julgam como pontos positivos: uma maior autonomia para planejar suas aulas, em comparação com as docentes regentes; bem como para trabalhar as especificidades das crianças, uma vez que se sentem mais livres por terem a possibilidade de trabalhar com faixas etárias distintas.

Araújo e Purificação (2021) relatam que o docente nem sempre possui autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é preciso, cada vez mais, uma organização coletiva da classe docente em defesa de uma prática pedagógica democrática.

Ao analisarmos as pesquisas sobre “projetos”, notamos a necessidade de estudos que investiguem as ações de ensino e aprendizagem, a partir do encaminhamento metodológico defendido no currículo e no PPP da instituição escolar, pois, nos depoimentos coletados, constatamos uma cisão entre o trabalho da professora(r) hora-atividade e o trabalho da(o) professora(r) regente.

Vieira e Souza (2010) afirmam que a existência de profissionais - com *status* e formações/qualificações diferenciadas, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho – revela o processo de precarização no exercício profissional, em especial na educação infantil. As autoras defendem:

De forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica, a educação infantil constitui-se como um locus por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. Colaboram para isso os processos e origens históricas das instituições de educação infantil, a composição nos municípios de instituições públicas e privadas (organizações comunitárias, filantrópicas etc.), a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente – professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala vinculados aos chamados quadros da carreira civil, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos de profissionais que atuam na educação infantil. Além disso, é possível constatar a necessidade de pesquisas sobre trabalho e emprego na educação infantil, articulando informações relativas às etapas e modalidades da educação básica (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 136-137).

Com efeito, embora existam produções acadêmicas sobre as condições de trabalho e emprego das(os) trabalhadoras(es) em educação no ensino fundamental e médio, pouco se sabe sobre as condições de trabalho em instituições de educação infantil, como suscitadas na seção 2. No que se refere à classe docente na educação infantil, nos últimos anos, as pesquisas têm se dedicado aos temas referentes à formação e à identidade das(os) educadoras(es) e professoras(es). Sendo assim, ainda carecemos de estudos mais abrangentes sobre o estatuto profissional e o trabalho nas creches e pré-escolas na sociedade brasileira capitalista (VIEIRA; SOUZA, 2010).

Nos depoimentos, verificamos que as(os) P.H.A trabalham com a forma, por meio de projeto temáticos; e as(os) docentes regentes trabalham com o conteúdo, por meio da demanda curricular. No entanto, a garantia do direito de hora-atividade não deveria desencadear uma cisão entre o trabalho da(o) professora(r) regente e o trabalho da(o) professora(r) hora-atividade, isto é, acreditamos que deveria haver uma

articulação e uma continuidade entre as ações das(os) profissionais. Para isso, o trabalho coletivo na comunidade escolar é condição indispensável.

Ainda, ressaltamos que as práticas pedagógicas necessitam de uma organização do ensino pautada em conjunto com os documentos norteadores, como o currículo e o PPP. No entanto, tais documentos precisam sempre ser analisados e repensados, com o objetivo de identificar as especificidades das crianças e a educação como condição para o seu pleno processo de desenvolvimento.

4.6 Participação política

Sobre a **participação sindical**, quatro profissionais participam da atividade sindical e seis não participam. É importante pontuar que uma das profissionais não tinha conhecimento da participação sindical. Como discutido anteriormente, percebemos o movimento particular na singularidade do trabalho docente, assim, defendemos que a participação nos movimentos coletivos, precisa se intensificar.

Com relação ao **conhecimento sobre o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Municipal (PCCR)**, no que diz respeito aos pontos considerados necessários para valorizar a categoria profissional, 4 profissionais não conheciam o PCCR, e 6 conhecem o documento, essas relataram a necessidade de:

“A licença para estudo precisa de atualização para aumento ou adequação da carga horária anual permitida sem prejuízos, a licença não remunerada precisa de normativa porque não é possível conseguir sem indicação interna” (P. H. A 3, 2021).

Além da licença de estudo, as professoras apontaram a necessidade de conhecer mais o documento, pois consideram falha a divergência de nomenclatura entre professoras e educadoras, uma vez que, na prática, exercem as mesmas funções, porém, recebem remuneração diferenciada. Desse modo,

Art. 3º Para os efeitos desta Lei serão adotadas as seguintes definições: V - **PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO**: designação genérica dos profissionais da rede municipal de ensino de Maringá que desenvolvem funções de docência, auxiliares à docência, suporte pedagógico e de apoio nos serviços na área da educação, divididos nas Carreiras de Auxiliar Educacional, Educador Infantil, Professor, Orientador Educacional e Supervisor Escolar; VI - **PROFESSOR**: profissional integrante do quadro próprio do magistério, com formação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas disciplinas de artes, inglês e educação física, ou com formação específica para atuação em Libras, no apoio em contraturno,

apoio em sala de aula e acompanhamento pedagógico; IX - EDUCADOR INFANTIL: profissional integrante do quadro próprio do magistério, em nível médio na modalidade normal ou magistério, normal superior ou pedagogia, para atuação na Educação Infantil e integral (MARINGÁ, 2010, p. 01-02).

Como já foi mencionado na análise anterior, na qual abordamos a luta docente no movimento da garantia de seus direitos, o PCCR do município é um dos meios de garantir a valorização docente, seja na remuneração, formação ou exercício da função.

Para melhor compreendermos a precarização do trabalho docente e o papel sindical nesse processo, recorreremos aos autores que tratam de tal assunto, assim, destacamos alguns pontos importantes. No estudo de Bueno e Vaz (2021), sobre a expropriação secundária, tendo como análise o trabalho desenvolvido por estagiários na área de educação, que atuam ou já atuaram na rede municipal de ensino de uma cidade no sul do Paraná, é possível perceber a necessidade do conjunto social para a conquista de melhorias nas condições de trabalho.

As pesquisas de Fontes (2017) e Saviani (2007), apoiados nos estudos marxistas, demonstraram como as condições sociais capitalistas interferem, de forma direta e indireta, no trabalho docente. Para os autores, tal situação merece um movimento político de luta, a fim de garantir condições adequadas para o trabalho de toda classe de professoras(es).

Ainda, com o intuito de caracterizar a função da(o) professora(r) hora-atividade, questionamos as participantes sobre as sugestões para o avanço na sua profissão. Nesse sentido, elas manifestaram a necessidade de: melhorias nas condições de trabalho e de remuneração; mais recursos didáticos diferenciados; prestígio social; consciência política; formações, relacionando a teoria e a prática; e a redução do número de alunos por turma.

Portanto, verificamos que as solicitações das docentes, visando o desenvolvimento do trabalho na educação infantil, são necessárias para a valorização da profissionalização, que pode ocorrer por meio do movimento de luta na construção dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCRs). Para isso, as mobilizações político-sociais são uma das possibilidades de manter e garantir as condições mínimas de trabalho. Assim, caminhamos para as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta investigação, faremos uma síntese do processo de pesquisa, a qual teve como ponto de partida a experiência das professoras de instituições públicas, assim possui raízes sócio-históricas e, portanto, tem o coletivo como referencial para seu desenvolvimento.

A partir da análise das produções bibliográficas, constatamos a necessidade de investigações que retratem o trabalho docente, em especial da(o) professora(r) hora-atividade na educação infantil. Ainda que haja pesquisas que abordam a precarização, valorização, aspectos pedagógicos de gestão, o enfoque dos estudos, em sua maioria, está centrado nos fatores particulares laborais da(o) professora(r) na sociedade capitalista. Reconhecemos a importância desses temas, porém, enfatizamos a necessidade de investigações que retratem como essa organização geral do trabalho docente se manifesta na educação infantil e impacta as condições de desenvolvimento da prática pedagógica e a formação das crianças.

Na busca por responder o questionamento que percorreu toda a pesquisa foi: *Qual a característica da função e quem são as(os) professoras(es) hora-atividade na educação infantil?* Ao caracterizarmos a função da(o) professora(r) hora-atividade, evidenciamos que esse profissional pertence a uma categoria universal, ou seja, ser biológico, histórico, social e humanizado pelas relações de trabalho. Nesse movimento, o trabalho educativo (a educação) é transformado a partir das necessidades criadas pelos seres humanos. No entanto, na sociedade capitalista, a educação visa formar os sujeitos para o mercado de trabalho e beneficiar apenas uma parcela da população – aqueles que detêm os meios de produção.

Nesse cenário, organizado dentro da divisão social do trabalho, a atividade pedagógica na educação infantil assume diferentes características funcionais, que acabam segmentando a relação entre o cuidar e o educar, ou melhor, esse binômio aparece dividido na prática pedagógica. Um dos fatores está relacionado com a forma de organização das(os) trabalhadoras(es) nas instituições de educação infantil que, muitas vezes, parece cindido, um exemplo, conforme os dados dessa pesquisa revelaram, é a diferença entre o trabalho da professoras hora-atividade e o da professora regente. Se pensarmos esta questão em outros níveis de ensino, teremos a divisão social do trabalho docente, manifestado no ensino das diferentes disciplinas

escolares de forma fragmentada. No caso da educação infantil, ainda temos, em algumas situações, a precarização mais agressiva do trabalho docente.

Destacamos que, mesmo diante da fragilidade presente no trabalho das(os) professoras(es), é importante elencarmos algumas qualidades do grupo pesquisado: todas as professoras hora-atividade são efetivas e, a maioria com formação em nível superior. Elas reconhecem a sua importância no desenvolvimento infantil e auxiliam na garantia do direito de hora-atividade.

Outro ponto de visibilidade é a cisão entre o trabalho das professoras hora-atividade e o das regentes de turma. A organização institucional, para a garantia do direito de hora-atividade às docentes, precisa ser repensada de forma a assegurar às crianças o direito de uma educação que dê condições para o seu pleno desenvolvimento.

A pesquisa de Bueno e Vaz (2021) verificou que há instituições em que os estagiários exercem múltiplas funções, como: participam da limpeza, atuam como professor regente ou como professora(r) hora-atividade:

Nas férias, limpamos o CMEI, existem estagiárias contratadas para ser Professor de hora atividade recebendo como estagiário e não como professor” (questionário 11); “Sim, pois muitas vezes exercemos o papel de estagiário com uma responsabilidade maior que um professor dentro da sala de aula, pelo fato de ficar maior parte do tempo com as crianças e realizando algumas funções que não são nossas responsabilidades” (BUENO; VAZ, 2021, p. 288).

Diante dessa divisão social do trabalho, percebemos que, mesmo sendo especialista em uma determinada área, o(a) professora(r) da educação infantil assume outras funções, em momentos de necessidade da unidade escolar, como a de professora(r) auxiliar ou a de professora(r) hora-atividade. Ainda, temos a substituição – em alguns casos da mão de obra barata ou aligeirada – para reduzir os custos com a educação.

De acordo com Fontes (2010), devido às consequências perceptíveis do processo de penetração dos fundos financeiros na educação, bem como a emissão de ações de instituições de ensino diretamente na bolsa de valores, a adoção de estratégias de economia em remuneração e recursos pressupõe o crescimento das instituições participantes. A educação vista como mercadoria (de modo que o setor financeiro assumira a hegemonia na educação privada) influencia nas políticas públicas

educativas das instituições públicas e coloca a(o) professora(r) hora-atividade em condições precárias.

No decorrer da pesquisa, também observamos que o trabalho das P.H.A.s não está vinculado com as(os) professoras(es) regentes, tanto na forma - e possivelmente - quanto no conteúdo. Em outras palavras, enquanto as professoras hora-atividade organizam o trabalho pedagógico, por meio de projetos, as professoras regentes organizam o trabalho com base nos planejamentos enviados pela Secretaria de Educação e no apostilado.

Somado a isso, a partir dos depoimentos das professoras hora-atividade, notamos a necessidade de pensar a formação docente inicial e continuada na organização do ensino, a fim de capacitar profissionais para trabalharem com a proposta de projetos temáticos, conseguirem organizar o trabalho pedagógico, bem como lidar com as rotatividades das turmas.

Também constatamos que para garantir o direito previsto na Lei 11.738/2008, que estabelece um terço de hora-atividade, algumas cidades, como é o caso de Maringá, na educação infantil, adotaram a função de professora(r) hora-atividade. Entretanto, vale ressaltar muitos municípios ainda não asseguram, em seus Planos de Cargos e Carreiras do Magistério (PCCR), um terço (33%) da carga horária das(os) professoras(es) para a hora-atividade.

Encontramos municípios que oferecem 20% ou 25% da carga horária para as atividades extraclasse, o que demonstra o não cumprimento da lei e a precarização/desvalorização do trabalho docente. Verificamos, também, a fragilidade desse direito, tendo em vista a recorrência das intensas ações judiciais. Além disso, os planejamentos prontos, encaminhados aos docentes para a execução, impossibilitam um trabalho que deveria ser coletivo.

A partir dos relatos das participantes desta pesquisa, averiguamos que os documentos oficiais (que regem o trabalho docente e as formações que dão base para a organização do trabalho pedagógico das(os) professoras(es) do município investigado) não possuem encaminhamentos teórico-metodológicos que possibilitem pensar os projetos temáticos por meio da perspectiva teórica defendida pelos próprios documentos, tais como: a proposta curricular do município e o Projeto Político Pedagógico da escola.

É necessário um processo formativo coletivo para pensar o trabalho docente,

em que os estudos possam refletir a organização do ensino das(os) professoras(es) hora-atividade articulado com o trabalho das(os) regentes e demais profissionais da educação infantil. Também é preciso reconhecer e lutar pela política de valorização para essas(es) trabalhadoras(es).

Assim, esta pesquisa demonstra a necessidade de continuar os estudos e as investigações sobre a prática pedagógica das professoras(es) hora-atividade, a fim de entender como se desenvolve o caráter lúdico e a organização do ensino, de forma que professora(r) e criança possam ser sujeitos das suas atividades - na acepção de Leontiev (2004) – com outras palavras, desenvolvam as suas máximas capacidades humanas.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Jefferson Ney Amaral; LOPES, Brenner; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Caldas – Belo Horizonte : Sebrae/MG, 2008.

ALMEIDA, D. A; REIS, V. P; SILVA, A, L. D. **A questão do trabalho de ontem e de hoje no Brasil**. 2012. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia-do-brasil/a-questao-barabalho-ontem-hoje-no-brasil.htm>> Acesso em: 18 Abr 2020.

ALMEIDA, P. A. et al. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: ensino & formação**. 2014, 5(2): 103-121.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: Ensino & Formação**, 2014, 5(2): 103-121.

ANDRADE, et. al. Terceirização e precarização do ensino superior no brasil: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**. v.11, n.3, Jul.-Sep., p.393-403, 2018.

APP-SINDICATO. **Mural da Educação**. Paraná: APP-SINDICATO, 2018. **Campanha salarial de 2018**. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/?s=manifesta%C3%A7%C3%A3o+hora+atividade> > Acesso em 19 jun. 2021.

APP-SINDICATO. **Hora-atividade agora é pra valer!** 2014. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/?p=5134/> > Acesso em 16 set. 2021.

ARAÚJO, E. S.; MORAES, S. P. G. **Dos princípios da pesquisa em educação como atividade**. In: MOURA, M. O. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.

ARAÚJO, Sidnei Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. **Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil**. Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais, v. 2 n. 1, 2021.

ARTIGAS, Nádia. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

BACH, liane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 19 - N° 192 - Mayo de 2014.

BARBIÉRI, Elaine Silva Ferreti; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Profissão docente: uma revisão. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, p. 214-231,

2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n1p214-231>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. ARTMED, 2008.

BARRETO, Aline Ramessess. **Trabalho docente e as relações de mercado**. Estudos IAT, vol. 4, n° 2, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2020.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Planejando a Próxima Década: **conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação- PNE**. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **Decreto n.º 49.448, de 8 de agosto de 2012**. (publicado no DOE nº 154, de 9 de agosto de 2012. Brasília, 2012.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Brasília: Casa Civil, 2008.

_____. **Lei nº 10.328 de dezembro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2011.

_____. **CNE nº 18/12 que trata da hora atividade dos professores**. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2009**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília,

vol. 1, 1998.

_____. Resolução CNE/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

_____. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Parecer do CNE/CEB nº 9/2012**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Brasília: MEC, 2012.

BATTISTI, Catiana; CAETANO, Maria Raquel. Eleição das equipes diretivas das escolas públicas: os limites e as possibilidades da eleição de diretores. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional** - Faccat - Taquara/RS - v. 12, n. 1, jan./jun. 2015.

BERTOCELI, M. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BORGES NETO, Mário; Carlos Alberto, LUCENA. **O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, Oct.-Dec., 2015.

BUENO, Kelyn Caroline; VAZ, Joana D'Arc. Trabalho, expropriação e formação humana no contexto da sociedade capitalista. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 281-293, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.19125>.

CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o Público e o Privado: **A Gestão Pedagógica da Educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Porto Alegre, 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAMARGO, Juliana; PORTO JÚNIOR, Sabino da Silva. **O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar: uma avaliação do impacto da “enturmação” no ensino fundamental do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS/FCE/DERI, 2014.

CARVALHO, E.C. WONSKI. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1991**. Seminário do PPE. 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf> Acesso em: 07 set. 2021.

CHAVES, Marta; FRANCO, Fátima. **Primeira infância. Educação e cuidados para o desenvolvimento humano**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D(org.) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à

velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica.** Revista de Estudos Pedagógicos. vol.97 n°.246 Brasília May/Aug. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 98).

CERQUEIRA, Jackson B. A. De. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez.

COLMÁN, Evaristo; POLA, Karina Dala. Trabalho em Marx e Serviço Social. **Serv. Soc. Rev., Londrina**, V. 12, N.1, P. 179-201, JUL/DEZ. 2009.

CONTE, C. A. P. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) entender e flexibilizar vamos começar?** Curitiba: SEED, 2016.

CORDEIRO, Joaquim Pedro de Vasconcelos Fintechs e inclusão financeira no Brasil : uma abordagem Delphi / Joaquim Pedro de Vasconcelos Cordeiro. – 2019.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR.** Londrina: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

D'AVILA, Alexandra da Silva; SILVA, Lisandra Oliveira e. Educação física na educação infantil: o papel do professor de educação física. **Revista Kinesis**, v.36 n.1, 2018, Jan - abr , p. 44 – 57.

DARWIN, C. **A origem do homem.** In: DARWIN, C. A origem do homem e a seleção sexual. São Paulo: Hemus, 1982.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia.** Trad. de José Carlos Libâneo. Educação Soviética, N° 8, agosto, 1988.

D'AVILA, Alexandra da Silva; SILVA, Lisandra Oliveira e. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, v.36 n.1, 2018, Jan - abr , p. 44 – 57.

DERNEY, Aparecido. **Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante /a hora- atividade.** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

DIEESE. Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. Salário mínimo nominal e necessário.** Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>> Acesso em 26 jun.

2021.

DOURADO, A. V; MORAES, S. P. G. de . The teacher's role of hour-activity in early childhood education: a historical analysis. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.); apoio técnico MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psiquico na infancia. Em M. Shuare (Org.), **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS** - Antologia (pp. 104-124). Moscou: Progresso, 1978.

ESCURRA, María Fernanda. **O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital**. Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI .n. 22 out./2016.

EVANGELISTA, OLinda. **Faces da tragedia docente no Brasil**. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf&ved=2ahUKEwiS84av5djsAhUtGLkGHccZDhUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1sM0c9-_zkbJJkucRCd14l> Acesso em: 28 out. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

ENGELS. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. **Del socialismo utopico al socialismo científico**. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas. Versión de Editorial Progreso**. Cubierta de César Bobis. Tomo II. Madrid: Editorial Ayuso, 1975.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FRACARO, Marcos Antonio. **Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR**. Paraná: UNINTER, 2016.

FERNANDES. Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 22 out. 2020.

FERNANDES, Og. **RMS 59842 PR 2019/0010819-7**. Paraná: Supremo Tribunal Federal, 2021.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. Um **estudo sobre a gestão da hora-atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 153. 2013.

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

_____, G. A. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____, G. A. polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**, 2008.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, v.7. p. 67-82. Rio de Janeiro: Suplemento, 2009b.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: Teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Humanidades e Inovação**. v. 6 n. 10, 2019.

GALUCH, M. T. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciência na escola pública do século XIX**. SP: Boitempo, 2016.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor – coordenador. In: GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Estela Maria Ribeiro da Conceição; DANIEL, Lezianny Silveira. **A prática da “hora atividade”:** Entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Colégio Estadual Professora Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR. Curitiba: Seed, 2016.

GONÇALVES, Leonardo Conceição. **A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na educação física escolar no município de Goiânia.** 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GORTZ, André. **Estrategia Obrera y neocapitalismo.** 2 ed. París: Editions du Seuil, 1976.

HADDAD, Cristhyane Ramos. SILVA, Daniel Vieira da. **A Hora Atividade como processo de formação continuada.** X ANPED SUL: 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05> Acesso em 20 out. 2020.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança.** *Educ. rev.* [online]. 2004

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2001.
HARARI, Yuval Noah. **Homo Sapiens: uma breve história da humanidade.** São Paulo: Amazon, 2015.

JIMENEZ, Susana. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. RABELO, Jackline. **Educação para todos e reprodução do capital. Trabalho necessário,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-23, 2009. Disponível em: . Acesso em: 4 abr. 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O sentido da profissionalidade para o educador da infância.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LABIAK, Osni. **A prática pedagógica da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Prudentópolis/PR.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Transformações Históricas do Processo de Trabalho Docente.* **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 83-104, jul. 2010.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEONTIEV, A. **Cuestiones psicológicas de la teoría de la consciência.** In: _____. *Actividad, conciencia, personalidad.* Anexo. Habana: Editorial pueblo y educacion, 1983. p. 192-249.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **O trabalho das professoras de educação infantil: o cuidado como uma categoria social**. VII Jornada Internacional Políticas Públicas. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUCKE, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. 2001. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-dagestaoeducacional-hluck.pdf>> Acesso em: 21 de jun. 2021.

MAIA, G. Pressupostos pedagógicos da Educação a Distância: conhecendo as bases. **Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)** v.17. n. 1, p. 28-37 jan. /abr. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In. ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. SP: Expressão popular, 2004.

_____. **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); supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. Tradução José Paulo Neto. São Paulo: Global, 1985b.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **As Lutas de Classes em França de 1848 a 1850**. Publicação: Neue Rheinische Zeitung. Politisch-ökonomische Revue, n.º 1, 2, 3. 5-6 de 1850. Lisboa: Editorial "Avante", 1997.

MARX, K. Introdução de 1857. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Sindicalismo**. Tradução: José Roberto Marinho. São Paulo: CHED Editorial, 1980

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. 1^o ed. São Paulo: FTD, 2009.

MARINGÁ. **Edital nº 009/2018-SERH, publicação nº 001/2018**. Disponível em: <https://fauel.org.br/download/Maringa_2018_Edital_09_2018_Abertura.pdf> Acesso em: 27 out. 2020.

_____. **Lei complementar nº 272/98**. Maringá: Câmara Municipal de Maringá, 1998.

_____. **Lei complementar nº 1.096/2017**. Maringá: Câmara Municipal de Maringá, 2017.

_____. **Lei complementar 1036/2015**. Maringá: Câmara legislativa de Maringá, 2015.

_____. **Lei nº 790/ complementar 2009**. Maringá: Seduc, 2009.

_____. **Lei complementar nº 272/1998**. Maringá: Seduc, 2009.

_____. **Lei complementar nº 1019/2015**. Maringá: Seduc, 2009.

_____. **Instrução Normativa n.º 001/2020**. Maringá: Seduc, 2020.

_____. **Lei Complementar n.º 174/2014**. Maringá: Seduc, 2014.

_____. **Lei Complementar 1.578/2015**. Maringá: Seduc, 2015.

_____. **Lei Complementar nº 873/2011**. Maringá: Seduc, 2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá: Secretária de Educação, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Ivanise Leite de. **Considerações sobre o indivíduo representativo**. Paidéia. FFCLRP, USP, Rib. Preto, 5 ago. 1993.

MOLINA, Adão; PERIN, Conceição; MÁXIMO, Maria. Educação e formação humana na Psicologia de Leontiev. **Pedagogia em Foco**. vl - 12.v12i8.250.

MOREIRA *et. al.* Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e 2663033, jan./dez. 2020.

MORAES, S. P. G. de. Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et. al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber, 2010. P. 81-110.

NECKEL, Malverique. **Os documentos oficiais que normatizam a formação de professores: uma análise discursivo-dialógica**. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OECD. **Education at a Glance 2020. OECD Indicators**, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **A Política Pública da Hora-Atividade no Estado Do Paraná: caminhos e colheitas**. In: SANTOS, Ana Paula Souza; SILVA, Diego da; JORGE, Welington Junior. Políticas Públicas no Brasil: Um Olhar Interdisciplinar. Maringá: Uniedusul, 2019.

PAIVA JÚNIOR, Oziel Mendes de. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8627>> Acesso em 7 Out 2019.

PARANÁ. **Resolução nº 113/2017**. Curitiba: SEED, 2017.

_____. **Lei Complementar Estadual nº 155/2013**. Curitiba: SEED, 2013.

_____. **Decreto nº 3.479/2001**. Curitiba: SEED, 2001.

_____. Lei 13087/2002. Curitiba: Seed, 2021.

_____. **Lei Complementar nº 7/76**. Curitiba: Seed, 1981.

_____. **Lei Estadual Complementar nº 002/2013**. Curitiba: SEED, 2013.

_____. **Lei Complementar 103/2004 - Plano de Carreira dos Professores**. Curitiba: SEED, 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. *Psicol. Soc.* [online]. 2015, vol.27, n.2, pp.362-371.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2. sem. 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3193>. Acesso em: 16 set. 2021.

PETO, Lucas Carvalho; VERISSIMO, Danilo Saretta. **Natureza e processo de trabalho em Marx**. *Psicol. Soc.* [online]. 2018, vol.30, e181276. Epub Dec 13, 2018.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RAUTENBERG, Jessica. **Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade**. Blumenau: FURB, 2018.

SAHLBERG, P. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?. New York: Teachers College Press. **[Book review] CEPS Journal** 1, 2011 3, S. 167-170.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. 650 p.

SARMENTO, M. J. **A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p.13-46.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

_____. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. **A educação da Infância no Brasil**. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/lmag>> Acesso em 16 out 2020.

SCHENATTO *et. al.* **Subsídios para construção do regimento escolar nas escolas de educação básica, na modalidade educação especial: Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Curitiba: SEED, 2015.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. **Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico**. 2018. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf> Acesso em 21 out 2020.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SENA, Marina Tizzot Borges da Cruz; FINATTI, Jussara Riva. **O processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos de trabalho em uma abordagem crítica**. 2018. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4692_2652.pdf> Acesso em 28 jun. 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Amanda Moreira. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; MACHADO, Andreia de Bem. **Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado. Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150p.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

SISMMAR. **Jornal do SISMMAR**. Maringá: SISMMAR, 2015. Disponível em: <<https://www.sismarmaringa.com.br/?cat=2>> Acesso em: 28 out. 2020.

SISMMAR. **Jornal do SISMMAR**. Maringá: SISMMAR, 2012. Disponível em: <<https://www.sismarmaringa.com.br/?cat=2>> Acesso em: 15 out. 2020.

STOCKMANN, Daniel. **Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2015.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

SUDBRACK, Edite Maria; DUSO, Ana Paula. **Análise da enturmação à luz do ciclo de políticas – uma contribuição às políticas educacionais**. Anpae, 2009. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/86.pdf>> Acesso em: 25 out. 2021.

TEIXEIRA, C. S. **Saúde e qualidade de vida nos processos de trabalho: um**

enfoque pertinente para a ergonomia. Revista Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida. Manaus, v.1, n.1, p.7 - 25, nov. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. UNESCO.

_____. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Como citar a declaração de Incheon?

_____. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Teoria da Cultura.** In: Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA. Vieira Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Cleomar Maciel de Araújo. **As ferramentas google como facilitadoras do processo de adaptação docente ao ensino remoto: dúvidas, contribuições e aprendizagens vivenciadas na escola gustavo barroso, em jaguaribe-ceará.** Conedu. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6623_22092020104419.pdf> Acesso em: 28 out. 2021.

VIGOTSKY. **A Transformação Socialista do Homem.** Rússia: Socialisticheskaja peredelka cheloveka, 1930. Tradução: Roberto Della Santa Barros (***) e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente:** um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ZANELLA, Liane Carly Hermes **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

ZUIN, Antônio A. S. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 207-222, out./dez. 2013

APÊNDICES
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização à participação na pesquisa intitulada: O PROFESSOR DE HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que faz parte do curso de pós-graduação em educação e é orientada pela prof. Dr. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é investigar quem são os profissionais designados para garantir o direito de hora-atividade aos professores regentes, qual a sua formação e especificidade do seu trabalho. Para isso, preciso da sua participação, enquanto professor atuante da área. Sua participação é fundamental para que as atividades de matemática propostas pela pesquisadora sejam concretizadas. Para isso, informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos em relação a entrevista, porém os riscos são mínimos uma vez que o conteúdo da pesquisa faz parte do cotidiano e a função está relacionada a necessidade de atender a demanda da Educação Infantil. Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ainda informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins dessa pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados é que seja atendido um novo olhar para o (a) professor(a) da hora-atividade, que novas reflexões direcionem a organização do ensino e que eleve a qualidade do ensino para crianças da Educação Infantil.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Página 1 de 3

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser

feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do profissional da hora-atividade) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.

_____ Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amanda Vitor Dourado, declaro que informei as participantes sobre o processo da pesquisa.

_____ Data:25/08/2020

Assinatura do pesquisador

Eu, Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Página 2 de 3

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Endereço: Rua Doutor Gastão Vidigal, nº 2431 conjunto residencial cidade alta condomínio versailles Maringá parana 87053310

(telefone/e-mail): (44) 9949-8667 silvia.moraes@uol.com.br

Nome: Amanda Vitor Dourado

Endereço: Avenida Franklin Delano Roosevelt, nº 2964 Maringá - PR

(telefone/e-mail): 44- 997315203/ amandav.dourado@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Contato Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Horário de segunda a sexta-feira, das 8 às 11h30 e 14h às 17h30: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444, e-mail: copep@uem.br.

Página 3 de

APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

I - Dados pessoais 1.1.

Nome:.....

1.2. Idade(anos completos):

II – Formação profissional

2.1. Assinale os cursos que você fez, identificando o período de realização, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Instituição	Local
Magistério ()				
Pedagogia () Habilitação				
Especialização () Qual.....				

2.2. Você possui algum curso superior além da Pedagogia? () Sim ()

Não

Qual?

.....

III – Situação Funcional

3.1. O quadro abaixo se refere à natureza da instituição, ao regime de trabalho, à jornada realizada e ao cargo que você ocupa em cada uma das escolas/centros em que você trabalha. Registre as informações nos espaços abaixo:

Nome da instituição/centro	Natureza da instituição	Regime de trabalho	Jornada de trabalho	Cargo
1.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....

..... ...				
2.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
3.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....

3.2 Você exerce outra atividade profissional além do magistério? () sim () não
Qual:

IV – Experiência profissional

4.1. Há quanto tempo você trabalha como professora?
€€(anos completos)

4.2. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?
€€(anos completos)

4.3. Há quanto tempo você trabalha neste centro de Educação Infantil?
€€(anos completos)

4.4. Complete o quadro abaixo de acordo com o tempo (anos completos) você trabalhou com cada nível de Educação Infantil?

Infantil I	Infantil II	Infantil III	Infantil IV	Infantil V
(bebês de 4 meses a 1 ano)				

aproximadamente)				

4.5. Com quantas turmas de Educação Infantil você trabalha atualmente?

() uma () duas

4.6. Quantos alunos você tem em cada turma de Educação Infantil?

Turma 1 - €€.....

Turma 2 - €€.....

4.7. Você já atuou como professora em outros níveis de ensino, além da Educação Infantil?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha o quadro abaixo de acordo com os níveis de ensino, as séries e tempo de trabalho em cada uma:

Níveis de ensino	Série	Tempo de trabalho
Ensino Fundamental	() 1ª ano () 2ª ano () 3ª ano () 4ª ano anos letivos anos letivos anos letivos anos letivos
Ensino Fundamental	() 5ª a 8ª série Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Médio	Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Superior	() Cursos:..... Disciplinas: anos letivos

4.8. Você já atuou em outra função (Ex: auxiliar, atendente, orientadora, supervisora, coordenadora, diretora)?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha no quadro abaixo a função exercida, o tempo de exercício e o nível de ensino:

Função	Tempo (anos letivo)	Nível de Ensino

4.9. Como você caracteriza seu trabalho como professora de hora-atividade/
regente II?

5. Quais são os pontos positivos e os pontos negativos da atuação?

6. Possui algum curso específico para a atuação docente enquanto regente II
(professor de hora-atividade)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistada:

.....
Centro Municipal de Educação

Infantil:.....

Data:.....

I - FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Qual é a função da Educação Infantil?

1.2 Quais documentos oficiais que tratam da função da Educação Infantil você conhece? O que eles falam?

II - CONCEITO DE PROFESSOR DE HORA-ATIVIDADE

2.1 O que você compreende por professor de hora-atividade?
--

2.2 Qual é o papel do professor de hora-atividade na Educação Infantil?

IV – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE PROFESSOR DE HORA-ATIVIDADE

4.1 Você já leu/ estudou algum texto (artigo, capítulo de livro, livro) que fale sobre professor de hora-atividade? Se a resposta for positiva: - Qual(is)? (título e autor) - O que o texto dizia? (conteúdo)
--

4.2 Quais textos, livros, vídeos, filmes, leis você conhece que trata sobre a valorização da profissão docente?

V – PRÁTICA PEDAGÓGICA

5.1 Você realiza com as suas crianças atividades que promovem/estimulam os processos de aprendizagem por meio dos Projetos? Cite algumas.

5.2 Elas são planejadas? Como?

6. QUAIS OS PONTOS POSITIVOS DO TRABALHO?

7. Quais são os pontos negativos do trabalho docente?

8- Qual a relação com o trabalho com os demais profissionais da educação que você percebe?
--