

## **Hora-atividade: possibilidade de formação cultural continuada em serviço**

Silvia Zimmermann Pereira Guesser – UFSC

Márcia de Souza Hobold – UFSC

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE

### **RESUMO**

O trabalho apresenta pesquisa empírica sobre a hora-atividade dos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um possível momento para a formação cultural continuada em serviço. Participaram da pesquisa quinze professores/as concursados/as (efetivos/as), que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação e Cultura do município de Antônio Carlos, SC - Brasil. A pesquisa, desenvolvida na abordagem qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2010), recorreu ao exame documental, levantamento bibliográfico e ao questionário na produção de dados, analisados com arrimo na técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). O aporte teórico da pesquisa esteve centrado nos estudos Bourdieu (1996,1998 e 2016), Campos (2002) e Freire (1992 e 1994). Constatou-se que, devido à obrigatoriedade de cumprimento da hora- atividade na unidade escolar, a disparidade na organização do tempo e a sobrecarga de trabalho impedem que os/as professores/as busquem espontaneamente uma formação continuada em serviço que atenda às suas necessidades formativas, procurando por diferentes espaços culturais, assim como por outros sujeitos que promovam a mediação e a reflexão.

**Palavras-chave:** Hora-atividade. Formação continuada. Formação cultural.

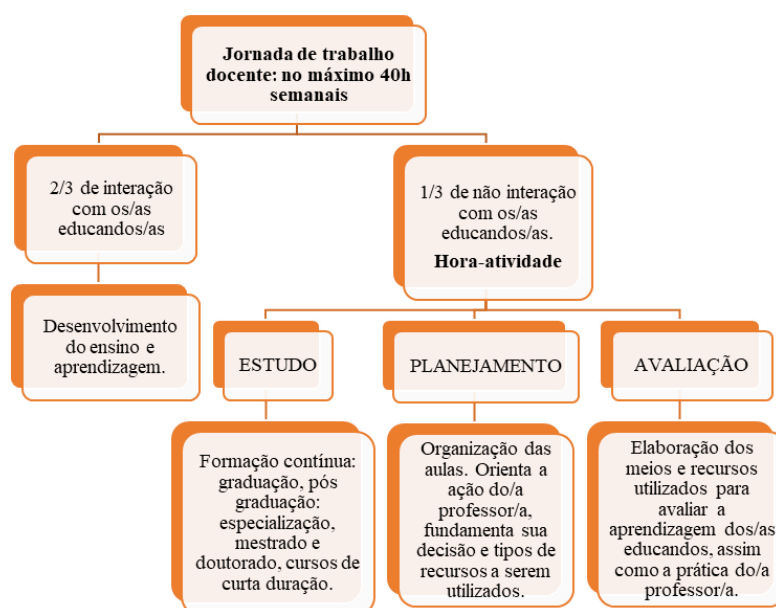
### *Breve contextualização da pesquisa*

A reflexão que se apresenta nesse artigo constitui-se como um recorte dos dados da pesquisa de mestrado intitulada “Hora-atividade dos/a professores/as dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada”, defendida pela Mestra Silvia Zimmermann Pereira Guesser, orientada pela Professora Dra. Márcia de Souza Hobold. A pesquisa esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Prática de Ensino (Foppe) (<https://foppe.ufsc.br/>), bem como ao projeto de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (Forpe).

A formação cultural continuada dos/as professores/as durante a hora-atividade apresenta-se como objeto de análise desse escrito. É com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério nº 11.738/2008, importante política brasileira de valorização docente, que

determinou, na composição da jornada de trabalho do/a professor/a, a implementação do limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os/as educandos/as e, 1/3 para a hora-atividade, dedicada à realização de planejamento, à organização e à avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e formação continuada. Abaixo, apresenta-se o organograma sintetizando a organização, composição e atribuições na jornada de trabalho docente, de acordo com a Lei do Piso nº11.738/2008.

**Figura 1: Organograma com a organização, composição e atribuições na jornada de trabalho docente**



Fonte: Lei nº 11.738, 2008.

Nota: Elaborado com base na Lei nº 11.738/2008.

Conforme exposto no organograma (Figura 1), tem-se como pressuposto de que é neste *tempo-espaço* de hora-atividade que o/a professor/a poderá planejar o encaminhamento metodológico da prática pedagógica, estabelecer diálogos com os pares, com a equipe pedagógica da escola e com as famílias dos/as educandos/as, estudar, pesquisar, participar de formações continuadas, enfim, realizar atividades inerentes à profissão docente.

Ressalta-se que, cada sistema de ensino, tem a incumbência de assegurar, ao longo da jornada de trabalho do/a professor/a, momentos de hora-atividade dedicados ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados no ambiente escolar, na residência do/a docente ou em outros espaços que lhe permitam elaborar tarefas relacionadas à sua profissão.

É importante destacar que enquanto professores/as e entidades representativas da categoria docente, buscavam a efetividade do direito à hora-atividade, a maioria dos estados e

municípios brasileiros posicionava-se contra, argumentando que os custos gerados pela aplicabilidade da Lei do Piso nº 11.738/2008 representavam fator de risco às contas públicas, recorrendo após a sua aprovação ao Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 4.167/DF. A referida legislação foi submetida a dois processos de julgamento no STF, encerrando-se no dia 28 de maio de 2020, com a decisão final de constitucionalidade da hora-atividade.

Com a consideração desta discussão sobre a formação cultural continuada dos/as professores/as durante a hora-atividade, retoma-se, neste escrito, dados de uma das questões do questionário aplicado à 15 professores/as com estabilidade (efetivo/a) atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, cidade pertencente à Região da Grande Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, afim de conhecer a organização da hora-atividade e as necessidades formativas desses/as docentes (Guesser, 2020).

Este estudo está estruturado nos seguintes tópicos: breve contextualização da pesquisa; reflexão acerca da formação cultural continuada dos/as professores/as durante a hora-atividade; desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa; ocupação do tempo livre dos/as professores/as como possibilidade de formação cultural; ousadia de fazer diferente no tempo regulado da hora-atividade; Hora-atividade: possibilidade para formação cultural em serviço do/a professor/a; e, finalmente, são apresentadas as considerações finais.

### *Reflexão acerca da formação cultural continuada dos/as professores/as durante a hora-atividade*

Parte-se do pressuposto de que a formação cultural deve acontecer desde a tenra idade. Pesquisas científicas têm evidenciado que a maioria da população, assim como os/as professores/as brasileiros/as, não dispõe de condições financeiras para acessar teatros, museus ou exposições de artes, nem de viajar pelo interior do nosso país ou para o exterior. Para Freire (1992, p. 157), é necessário tornar a escola um espaço de encontro entre as diferentes culturas, contudo não é algo natural e espontâneo, mas sim “[...] uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns”.

Acredita-se que é na escola, por meio de novas práticas educativas, que se alcançará uma nova ética, fundamentada no respeito às diferenças culturais. Por essa razão, se não é oportunizado aos/às professores/as o acesso à cultura, como eles/as poderão construir com os/as educandos/as conceitos referentes à cultura acumulada historicamente pela humanidade?

Nessa direção, discute-se a necessidade de utilizar o tempo da hora-atividade como um momento potencializador na formação cultural em serviço dos/as professores/as e como contributo aos processos de ensino-aprendizagem. Considera-se que, pela própria existência humana, tanto o/a professor/a quanto os/as educandos/as são sujeitos produzidos e reprodutores de cultura, submissos a um Estado centralizador, burocratizado e excludente. Há de se saber que, na historicidade da educação, a maioria dos sujeitos que passaram pela escola não tiveram acesso pleno aos bens culturais. Assim sendo, como ofertar aos/às educandos/as aquilo de que não se teve a experiência ou, nas palavras de Campos (2002), a *vivência*? Vale dizer que a palavra mencionada por Campos (2002) propõe algo real; “[...] portanto, não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivemos” (p. 27).

De acordo com Pierre Bourdieu (1998) o ensino ofertado nas instituições educativas não ocorre da mesma maneira, como a escola faz parecer, ou seja, há uma constante exclusão no interior das instituições. Apregoa-se que na escola o conhecimento é partilhado de maneira democraticamente igual, desconsiderando que a maior parte dos/as alunos/as das escolas públicas pertence às classes menos favorecidas e não trazem de berço uma herança denominada por Bourdieu de capital cultural ou capital de culturas reconhecida e afirmada pelas classes dominantes.

O capital cultural é um conceito elaborado por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade, dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda, cujo as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças sociais. A cultura se transforma em instrumento de dominação, bem como as classes dominantes elencam e impõem sobre as classes dominadas sua própria cultura, atribuindo a essa um valor incontestável, a tal ponto de legitimá-la como a cultura boa de ser ensinada no espaço escolar negando, muitas vezes, outras formas de manifestação culturais que são, muitas vezes, manifestações de luta contra o arbitrário cultural dominante.

Parte-se da ideia que se faz necessário educarmos a ter disposições para apreciar e ter sensibilidade para refletir sobre as diferentes manifestações culturais. Contudo, essa

vontade de conhecer e ter acesso as diferentes manifestações culturais não dependem somente do sujeito, mas sim de uma lógica imposta pela classificação social, ou seja “[...] por aqueles que são socialmente dominantes, que consagram à sua maneira de ser” (Bourdieu, 2016, p. 218).

Compreendendo a escola como um dos espaços oportunos para a formação humana, social e cultural, analisa-se a necessidade de políticas públicas que possibilitem aos/as professores/as uma formação cultural em serviço, de maneira a fazer com que disponham de mecanismos legais de incentivo ao acesso às diferentes áreas culturais, sejam as consideradas elitistas, como as galerias, os museus e os espetáculos, sejam as ditas popularizadas, como o cinema, as feiras, a arte de rua, enfim, toda a forma de expressão cultural acumulada pela sociedade. É a esse respeito que o presente estudo se propõe a dialogar.

### *Desenvolvimento teórico-metodológico*

A metodologia se constitui do caminho adotado pelo/a pesquisador/a em busca da produção de conhecimento sobre um dado fenômeno, seja para alargar sua compreensão ou até mesmo para encontrar alternativas de intervenção visando sua resolução. Nesse sentido, pode ser compreendida como caminho do pensamento e da prática na abordagem da realidade que será percorrido no intuito de obter indicativos sobre o problema investigado.

Desse modo, o presente estudo fundamenta-se na investigação de abordagem qualitativa, decorrente da defesa de “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, contrapondo-se às pesquisas fundamentadas em “[...] esquema quantitativista de ciência, que dividem a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (Gatti; André, 2010, p. 3).

Para aprofundar a interpretação dos dados, a pesquisa encontrou suporte na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), tendo ainda como referência Bogdan e Biklen (1994). Preliminarmente, contactou-se a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos-SC, a fim de solicitar autorização para a pesquisa, requisito necessário para a aprovação do estudo no Comitê de Ética de Pesquisas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e posterior registro do projeto na Plataforma Brasil (Parecer de nº 3.299.793 e CAAE: 08501119.0.0000.0121).

Para a obtenção dos dados que constituíram este trabalho, foram utilizados três procedimentos: o exame de documentos, o levantamento bibliográfico e a aplicação de questionário. Identificou-se, inicialmente, uma série de *documentos* governamentais/oficiais, a exemplo da legislação federal brasileira, pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação, além da legislação do município de Antônio Carlos - SC. Realizou-se também o levantamento *bibliográfico* de livros e artigos científicos especializados na temática pesquisada, tendo como base de dados o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o GT8, que trata da formação de professores/as, e o GT 9, que se propõe a discutir trabalho e educação. Também foram consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos repositórios institucionais de programas de pós-graduação brasileiros. Os *questionários*, foram entregues presencialmente aos/às professores/as que atendessem os critérios elencados: ser professor/a com estabilidade (efetivo/a) na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos e atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dos/as 19 professores/as contatados, 3 optaram por não participar e 1 docente afastou-se do exercício de sua função por motivos de saúde, assim, 15 professores/as aderiram à pesquisa. Dos 15 questionários recebidos, salienta-se que se preservou a identidade dos/as docentes, para assim evitar qualquer risco de identificação ou vinculação à escola. Desse modo, os/as professores/as foram identificados/as pelos acrônimos P1, P2, P3 até P15.

### *A ocupação do tempo livre dos/as professores/as como possibilidade de formação cultural*

Na busca por defender a cultura como um processo essencial à formação humana, perguntou-se aos/às professores/as o que eles/as costumam fazer fora do espaço escolar, no tempo livre, ou seja, nos momentos de lazer. Por se tratar de uma pergunta que comporta mais de uma opção, a frequência com que cada resposta foi assinalada pode ser observada na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1: Momentos de lazer manifestados pelos/as 15 professores/as pesquisados/as**

Atividades de lazer	Quantidade	%
Internet e redes sociais	15	100,00
Ir ao cinema	11	073,00
Assistir a novelas e/ou filmes na televisão	10	067,00
Assistir a/ouvir noticiários	10	067,00
Viajar	09	060,00
Participar de festas/eventos da sua comunidade	09	060,00
Ouvir música	08	053,00
Ir ao teatro	05	033,00
Ir a shows	03	020,00
Desenvolver alguma atividade artística	03	020,00
Realizar trabalho voluntário em sua comunidade	03	020,00
Outros	03	020,00
Participar de palestras/cursos voltados à ampliação cultural	02	013,00
Realizar atividades físicas ou esportes em geral	01	007,00

Fonte: elaborada com base nas respostas do questionário.

Sobre as questões expostas na Tabela 1, evidencia-se que o ‘acesso à internet e redes sociais’ é unânime entre os/as docentes da Rede pesquisada, ou seja, 100%. Em segundo lugar ficou o cinema, opção assinalada por 73% (n=11) dos/as professores/as, seguido de ‘assistir a novelas e/filmes na televisão’ e ‘assistir a/ouvir noticiários’, com 67% (n=10) cada; e de ouvir música, com 53% (n=8). Oliveira e Bernardes (2012, p. 1-2), em trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPEd, no GT-9, afirmam que

[...] tanto o trabalho alienado quanto o lazer estão inseridos numa estrutura sócio-econômica [*sic*] que transforma todos os bens materiais e ideais em mercadorias que devem ser adquiridas para que se perpetuem as relações de exploração, de poder e consumo dos mesmos produzidos na sociedade capitalista.

O fato é que hoje as pessoas utilizam grande parte do seu tempo para acessar a internet e as redes sociais, tornando-se reféns de uma tecnologia que as explora e as condiciona a relacionamentos virtuais, bem como, muitas vezes, compromete seus salários na aquisição de um equipamento eletrônico que pouco sabem utilizar.

Tomando o tempo livre como tempo liberado do trabalho ocupacional, pode-se afirmar que as redes sociais, muitas vezes, são utilizadas para atender às necessidades profissionais ou mesmo pessoais dos/as professores/as, descaracterizando, objetivamente, o tempo de lazer como um tempo para o descanso. A esse respeito, Oliveira e Bernardes (2012, p. 13) afirmam “[...] que o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem”.

Contudo, as autoras enfatizam que esse tempo de lazer está inserido no modo de produção capitalista, que transforma as ações de lazer em mercadoria para consumo, a fim de formar o consumidor, ou seja:

[...] muitas ações de lazer podem ser realizadas de forma obrigatória e/ou desprazerosa, dependendo das circunstâncias do momento. A educação pelo e para o lazer, meio e fim educativos que deveriam possibilitar aos homens a vivência do lazer como um direito social, mediatizando a cultura elaborada historicamente, limitam e regulam as ações de descanso, divertimento e desenvolvimento do homem de acordo com interesses econômicos e políticos. Sejam como ações de lazer que se convertem em mercadorias, desenvolvendo o capital; sejam como ações de lazer que distraem os sujeitos dos problemas sociais fazendo com que se conformem com a situação e os descansam e desenvolvem para o mercado de trabalho produtivo. (Oliveira; Bernardes, 2012, p. 13).

Não obstante o exposto, cumpre-se alertar que o presente trabalho não pretende manifestar qualquer repúdio às tecnologias, mas sim ao modo e à finalidade a que estão submetidas no âmbito da vida das pessoas. De acordo com Godoy e Santos (2014, p. 29), o acelerado desenvolvimento das tecnologias e a revolução da informação possibilitaram à mídia uma atuação um tanto quanto perigosa para a sociedade:

[...] a mídia, que tanto é uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, quanto um dos principais meios de circulação das informações nessas sociedades, assume um lugar privilegiado e, **particularmente, perigoso, na inculcação de ideias, de qualquer tipo, na mente das pessoas**. Da mesma forma que a mídia elege um corrupto ou derruba um inocente do poder, ela também aumenta a velocidade com que as informações econômicas, culturais, políticas, religiosas, esportivas etc., são veiculadas, contribuindo para a obtenção de lucros ou prejuízos. É um lugar muito poderoso para ser ocupado apenas por um setor da sociedade, pois acreditamos que os que detêm o monopólio da informação ascendem a uma condição privilegiada nas relações de poder, governança. As tecnologias de comunicação digital e da **informação são os novos sistemas nervosos que enredam numa teia sociedades multiculturais**. (grifos nossos).

Os referidos autores também alertam sobre a revolução cultural e informacional em curso nas relações globais contemporâneas, que os leva a crer que as lutas pelo poder, cada vez mais, serão efetivadas no campo simbólico e discursivo (Godoy; Santos, 2014). Nessa linha de raciocínio, é impossível pensar na educação sem fazer remissão ao conhecimento do processo histórico-cultural da humanidade. De acordo com Godoy e Santos (2014), é a compreensão da cultura que nos dará fundamentos para discutir as questões da contemporaneidade.

Nesse viés, os dados demonstram que 60% (n=9) dos/as professores/as viajam, 33% (n=5) vão ao teatro e 13% (n=2) participam de palestras e cursos voltados à ampliação da cultura.



O que revela que são relativamente poucos/as os/as que têm acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade. Com isso, podemos inferir que, a depender das trajetórias vividas por cada sujeito, há variação de gostos entre os diversos segmentos sociais. Não obstante, perpetua-se na escola uma aparente partilha do conhecimento cultural, de maneira democrática e igual. Conforme ressalva Bourdieu (2016): apenas aparentemente, pois, tanto professores/as quanto educandos, pertencentes às classes menos favoritas, que não trazem do berço uma herança cultural legitimada pela sociedade dominante, acabam marginalizados/as e desprovidos/as economicamente e culturalmente do acesso às diferentes manifestações culturais acumuladas historicamente valorizadas pela humanidade.

Nesse sentido, em contraposição a uma escola reprodutora das desigualdades sociais, acredita-se que é por meio da formação continuada em serviço, o/a professor/a terá condições para avaliar suas condições de trabalho, sua prática pedagógica, suas concepções de vida, seu posicionamento político, com vista a uma ruptura com a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com Diniz-Pereira (2007, p. 89),

[...] precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.

Todavia, urge compreender que “[...] a figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância” (Arroyo, 2013, p. 39), ou seja, somos a imagem do outro; portanto, pensar na formação humana significa pensar em nossa própria formação, no nosso percurso.

Nesse viés,

Os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. (Arroyo, 2013, p. 215).

Em síntese, “[...] o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem” (Oliveira; Bernardes, 2012, p. 15). Nesse sentido, o momento de lazer precisa ser tratado

como um potencializador do desenvolvimento humano. No entanto, para que isso aconteça, o lazer precisa ser acessível a todos os cidadãos, haja vista que, na sociedade capitalista, à qual pertencemos, exige-se do trabalhador mais recursos financeiros para alcançar as condições mínimas de acesso a diferentes produções culturais em seus momentos de lazer. Contudo, são necessários maiores investimentos por parte do Estado em políticas de educação e cultura, de modo a conceber a escola como um importante espaço de iniciação ao acesso à cultura historicamente acumulada pela sociedade. Para tanto, cumpre oportunizar aos/as professores/as uma educação continuada e permanente de acesso à cultura, seja ela elitizada ou popular, pois ambas são resultado de uma cultural. Nesse sentido, Freire (1994) auxilia-nos a pensar:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O calulu é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultura é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (p. 75).

Assim, faz-se a defesa que professores/as tenham acesso a diferentes espaços de produção cultural não somente nos momentos de lazer, mas também, por meio da hora-atividade, a fim de que possam construir-se como ‘curadores de conhecimento’, facultando aos/as educandos a oportunidades de acessar um ensino culturalmente sensível, livre de preconceitos.

### *A ousadia de fazer diferente no tempo regulado da hora-atividade*

Durante a realização da pesquisa, constatou-se que a organização do tempo, do local e das atribuições da hora-atividade dos/as professores/as da Rede pesquisada ocorrem de maneira pariforme entre os profissionais, uma vez que é determinada unilateralmente pela Rede. Ainda de acordo com a lógica de organização dessa Rede, confirmou-se que a hora-atividade desses/as profissionais é destinada a atividades de preparação e planejamento, à elaboração e correção de provas, à realização de serviços burocráticos, entre outras atribuições demandadas pela gestão da escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Na contramão do tempo regulado e monitorado da hora-atividade, alguns/as professores/as realizam atividades diferentes das regulamentadas pela Rede, como pode ser observado nos excertos: [...] *no tempo que me sobra, vou caminhar*. (P2) e [...] *conversar com os outros docentes* (P3).

Como vê-se nos excertos acima, os/as professores/as fazem uso do pouco tempo que lhes sobra durante a hora-atividade para realizarem atividades consideradas de lazer, aparentemente, há tempo ‘sobrando’ – se a situação for analisada com os olhos do capitalismo. De fato, os/as professores/as manifestaram o quanto as condições de seu trabalho são reguladas e controladas pelo sistema de ensino, bem como, continuam a desempenhar em seus lares as atividades inerentes à sua profissão.

Em vista disso, relatar que caminha durante a hora-atividade não deixa de ser também um ato de coragem e ousadia. De acordo com Campos (2002, p. 67), “[...] a conscientização daquilo que construímos e temos é uma concreta possibilidade de mudanças”. Sob essa ótica, reverter as condições de alienação no trabalho exige atitude crítica, ética e política. Assim como a ação de caminhar, “[...] o olhar, o sentir e o conhecer sistematizador a que o cidadão está condicionado, hoje tem tirado do ser humano a possibilidade de viver o prazer nas coisas simples da vida” (Campos, 2002, p. 71). Devido às imposições do capitalismo, o/a trabalhador/a é condicionado a viver padrões e regulamentações estabelecidos pelo sistema de ensino, aceitando-os como uma organização sua.

Avançando na análise, é fato que a educação brasileira precisa de professores/as dispostos/as a inovar, com coragem para ousar nas práticas pedagógicas, começando pelo rompimento das barreiras de dominação, do controle e da regulação sobre o trabalho docente. Convém acrescentar que não são mais aceitáveis “[...] posturas ingênuas ou astutas, negando de vez a pretensa neutralidade da educação” (Severino, 1982 *apud* Freire, 1994, p. 8). Nessa perspectiva, pensar em outras possibilidades de organizar a hora-atividade é compreender que esse momento pode ser um propiciador de experiências e de uma formação cultural em serviço para os/as professores/as.

Acredita-se que, por meio da hora-atividade, a qual, para todos os fins, é hora de trabalho, o/a professor/a poderá estar em formação continuada em serviço, porém gozando de liberdade para buscar espaços que lhe possibilitassem o acesso à cultura construída historicamente pela humanidade. Esse movimento demonstra uma importante mobilização dos/as docentes, que reverbera tanto em suas práticas pedagógicas como em sua constituição docente, como sujeito que cuida e também é cuidado.

Dessa forma, é necessário romper com uma cultura pragmática e individualista do exercício da docência e fazer durante o tempo destinado à hora-atividade momentos coletivos e individuais que fortaleçam o processo de constituição humana do/a professor/a, com o objetivo de provocar movimentos em direção a uma docência viva, criativa, sensível e transformadora, mobilizando espaços coletivos em ambientes apropriados para o compartilhamento da vida com as crianças/alunos/as e com todos os outros sujeitos que fazem parte da escola.

### *Hora-atividade: possibilidade para formação cultural em serviço do/a professor/a*

Pode-se afirmar que a formação cultural é construída ao longo da vida e que este processo é fortemente influenciado na relação com o outro. Nesse sentido, compreende-se que para o/a professor/a ensinar o/a educando/a, é preciso que ele/a tenha aprendido, e deste imperativo parte-se da defesa de que se possa vivenciar outros espaços formativos fora da escola, na “[...] apreciação crítica do contexto, onde as ações ocorrem, oferecem elementos para a compreensão das relações que nele se estabelecem” (CAMPOS, 2002, p. 77).

Nesta linha, Moreira e Candau (2007) convidam os(as) profissionais da educação a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para uma escola que coletivamente se proponha a enfrentar alguns desafios que a falta de acesso à diversidade cultural impõe:

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos (p. 30).

Como se pode constatar, o restrito acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, ora identificada como cultura elitizada, ora como cultura popular, propagou-se e ainda hoje está presente no espaço escolar. Nesse movimento de valorização da cultura dominante, a escola e os sujeitos que a compõem enfrentam a dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças. Pois é fato que a escola “[...] tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No

entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Para esse enfrentamento, torna-se necessário dar condições para que professores/as e alunos/as desafiem a ótica dominante, de modo a

[...] promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. (Moreira; Candau, 2003, p. 34-35).

Para Freire (1992), quando se privilegia um conhecimento em detrimento do outro, ignorando-se todo e qualquer conhecimento construído historicamente pela humanidade, essa postura tem nome, cor, gênero e classe. Esse elitismo é “[...] no fundo irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares” (Freire, 1992, p. 158). Por compreender a escola como espaço promotor de convivência entre diferentes manifestações culturais, o autor faz duras críticas:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagens que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, dizem serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. (Freire, 1992, p. 156-157, grifos do autor).

A defesa que se faz neste trabalho não é a da exclusão de uma cultura dita verdadeira/elitizada, e sim do que Freire (1992, p. 157) expressa quando fala que tornar a escola um espaço de encontro entre diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, mas sim “[...] uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns”. Para tanto, acreditamos que é na escola, por meio de novas práticas educativas, que se alcançará uma nova ética, fundamentada no respeito às diferenças culturais.

### *Considerações finais*

Sem a pretensão de encerrar as discussões acerca da formação cultural em serviço do/a professor/a durante a hora-atividade, o trabalho buscou defender a hora-atividade como um momento formador de humanização. Desse modo, evidencia-se que a hora-atividade não deve restringir-se às atividades inerentes à profissão docente, mas sim desenvolver nos/as professores/as a capacidade de interferir criticamente na realidade, a fim de que possam transformá-la, e não apenas integrá-la e/ou naturalizá-la. Para isso, é preciso romper com as condições impostas pela Rede pesquisada, que os(as) constringe a realizar a hora-atividade somente na unidade escolar.

Constatamos que a permanência obrigatória do/a professor/a durante a hora-atividade na unidade escolar, condicionando-o/a a realizar incessantemente atividades rotineiras de planejamento, elaboração e correção de avaliações, atendimento às famílias, entre outras atividades burocráticas, impossibilita a ressignificação da profissão docente. Dentre tantas tarefas atribuídas ao(a) professor(a), investir e garantir a formação continuada é um dos direitos prescritos à constituição do trabalho docente. Desse modo, a hora-atividade também é um momento reservado para a formação continuada dos(as) docentes, mas é emergente considerar as necessidades formativas dos/as professores/as.

Julga-se relevante que os/as professores/as, investidos de liberdade e autonomia, usufruam da hora-atividade para conhecerem diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliarem seu repertório cultural e assim transformarem a sua prática em sala de aula. A falta de conhecimento e a recusa de cultura aos sujeitos que compõem a escola torna professores/as e educandos/as vulneráveis e submissos/as. A esse respeito, para que a formação cultural dos/as educandos aconteça, é necessário que os/as professores/as incluam em sua rotina o acesso aos bens culturais. Assim, propõem-se que a hora-atividade seja também utilizada para formação cultural em serviço.

Dada a relevância da formação cultural em serviço para o/a professor/a, chamamos atenção para a emergência de políticas culturais que contemplem o acesso, por parte dos(as) docentes, aos espaços e eventos culturais, de modo que possam sentir, pensar e experimentar de maneiras diferentes o cotidiano da vida e assim possibilitar a formação integral aos(as) alunos(as).

## *Referências*

Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Vozes.

# XIII Seminário Internacional de la RED ESTRADO

## Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Companhia das Letras
- Bourdieu, P. (1998a). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (PP. 80-88). Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). Classificação, desclassificação, reclassificação. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 163-204). Vozes.
- Bourdieu, P. (1998c). As categorias do juízo professoral. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 205-241). Vozes.
- Campos, N. P. de. (2002). *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Editora da UFSC.
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, 10(15), 82-98. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (29a ed.). Cortez.
- Gatti, B., & André, M. (2010). relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* (pp. 29-38). Vozes.
- Godoy, E. V., & Santos, V. de M. (2014). Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, 30(3), 15-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>.
- Guesser, S. Z. P. (2020). *Hora-atividade dos/as professores/as dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 20 de março de 2020, de <https://bit.ly/3GlvOeB>.
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008, 17 de julho). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado em 20 de maio de 2019, em [encurtador.com.br/prR07](http://encurtador.com.br/prR07).
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). EPU.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (pp. 17-48). Editora do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3fE9E7k>. Acesso em: 20 de mar. 2020.
- Oliveira, S. M. de, & Bernardes, M. E. M. (2012). O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd* (p. 1-17). Editora da ANPEd. Recuperado em 20 de agosto de 2019, de <https://bit.ly/31CMAk8>.
- Resolução nº 18, de 2 de outubro de 2012. (2013, 1º de outubro). Reexame do Parecer CNE nº 9/2012 que trata da Implantação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Recuperado em 20 de setembro de 2019, de [encurtador.com.br/dhmEY](http://encurtador.com.br/dhmEY).