

**A JORNADA DE TRABALHO E A HORA ATIVIDADE COMO EXPRESSÕES DA PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**

***LA JORNADA LABORAL Y LAS HORAS DE ACTIVIDAD COMO EXPRESIONES DE PRECARIEDAD E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA PARANAENSE***

***WORKING DAY AND PLANNING TIME AS EXPRESSIONS OF THE PRECARIZATION AND INTENSIFICATION OF WORK IN THE PUBLIC SCHOOL OF PARANÁ***

Karina Lane Vianeí Ramalho de Sá FURLANETE<sup>1</sup>  
Eliane Cleide da Silva CZERNISZ<sup>2</sup>  
Silvia Alves dos SANTOS<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto apresenta uma discussão sobre os impactos da precarização do trabalho docente a partir da regulamentação em torno da jornada de trabalho de docentes da educação básica. O objetivo é fazer uma reflexão de como a precarização atinge a organização da jornada de trabalho pela via da intensificação do trabalho docente. Desenvolve-se a partir de discussão bibliográfica com base no materialismo histórico-dialético e utiliza análise da legislação nacional que envolve o tema. A partir da regulamentação da jornada de trabalho no estado do Paraná discute-se como a fragilidade desta regulamentação da carreira atinge os docentes. Em um contexto de Estado burocratizado e gerencialista a instabilidade da organização da jornada de trabalho resulta na intensificação e precarização da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Paraná. Educação básica.

**RESUMEN:** *Este artículo presenta una discusión sobre los impactos de la precariedad del trabajo docente a partir de la regulación en torno a la jornada laboral de los docentes de educación básica. El objetivo es reflexionar sobre cómo el trabajo precario afecta la organización de la jornada laboral mediante la intensificación del trabajo docente. Se desarrolla a partir de la discusión bibliográfica basada en el materialismo histórico-dialéctico y utiliza el análisis de la legislación nacional que involucra el tema. Con base en la regulación de la jornada laboral en el estado de Paraná, se discute cómo la fragilidad de esta regulación de carrera afecta a los docentes. En un contexto de Estado burocrático y gerencialista, la inestabilidad de la organización de la jornada laboral se traduce en la intensificación y precariedad de esta profesión.*

<sup>1</sup>Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Londrina – PR – Brasil. Docente. Doutorado em Biologia Vegetal (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2256-4128>. E-mail: [klfurlanete@gmail.com](mailto:klfurlanete@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente. Doutorado em Educação (UNESP/Marília). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4317-6052>. E-mail: [eczernisz@uel.br](mailto:eczernisz@uel.br)

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente. Doutorado em Educação (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0647-750X>. E-mail: [sillalves@uel.br](mailto:sillalves@uel.br)

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo docente. Paraná. Educación básica.

**ABSTRACT:** This text presents a discussion on the impacts of the precarization of the teaching work taking as a starting point the regulation of the working day of teachers of basic education. The objective is to reflect on how precarious work affects the organization of working day through the intensification of teaching work. It develops from bibliographical discussion based on historical-dialectical materialism and uses the analysis of the national legislation that involves the theme. Based on the regulation of working hours in the state of Paraná, it is discussed how the fragility of this career regulation affects teachers. In the context of the bureaucratic and managerialist State, the instability of the organization of the working day results in the intensification and precarization of the work.

**KEYWORDS:** Teaching work. Paraná. Basic education.

## Introdução

Este texto apresenta uma discussão sobre os impactos da precarização do trabalho docente a partir da regulamentação em torno da jornada de trabalho de professores da educação básica. O objetivo é fazer uma reflexão de como a precarização atinge a organização da jornada de trabalho pela via da intensificação do trabalho docente. Trata-se de um estudo bibliográfico e de análise de documentos, fundamentado no materialismo histórico-dialético. Parte-se do pressuposto de que não é possível apreender as intencionalidades e os significados de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção (MASSON, 2012). A análise documental leva em consideração os contextos histórico, político e econômico nos quais as políticas são pensadas, elaboradas e implementadas. Importa também atentar para as mediações e as contradições que emergem dos documentos, buscando uma visão não fragmentada do objeto em estudo (CURY, 1995).

O debate em torno da precarização e intensificação do trabalho não é recente, no entanto, observa-se que nas duas primeiras décadas dos anos 2000 a temática tem sido recorrente (ALVES, 2011, 2013, 2016; ANTUNES, 2009; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; DAL ROSSO, 2006; SANTOS, 2013), para elucidar cada vez mais a extração da mais valia aos trabalhadores de modo geral e, em particular, aos professores da educação básica. A extração da mais valia no trabalho docente se dá majoritariamente pelas formas como o capital sucateia, precariza e intensifica as práticas sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Tomando o contexto do mundo do trabalho, este texto divide-se em dois momentos. No primeiro, apresenta-se uma discussão sobre a precarização do trabalho e da intensificação

como formas de reestruturação dos interesses do capital para o mundo do trabalho e consequentemente para o trabalho docente na educação básica. No segundo, discute-se as regulamentações da jornada de trabalho docente, tomando-se como objeto de análise a materialização desta legislação no estado do Paraná.

A escolha do estado do Paraná como *locus* do estudo ocorre devido à dinâmica adotada por este ente federativo em relação à implementação da Lei n. 11.738/2008, que institui o PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) e regulamenta a jornada de trabalho docente em relação ao tempo de regência em sala de aula e o tempo de hora-atividade. Com a instituição do PSPN e após mobilização dos docentes da rede estadual, que há muito já se empenhavam na discussão da organização da jornada de trabalho, o estado aplicou o definido na lei. Posteriormente, utilizou-se de regulamentações como as resoluções anuais de definição de jornada de trabalho para diminuir a razão hora-atividade/hora-aula, descumprindo o previsto no PSPN. Tais mecanismos utilizados pelo governo paranaense expõem a fragilidade da legislação que delega aos entes federativos a regulamentação deste e de outros importantes aspectos da carreira docente.

Da perspectiva do trabalho docente, pode-se definir hora-atividade como um dos componentes da dimensão estrutural em um plano de carreira (PRADO, 2019). Está diretamente relacionada à organização da jornada de trabalho, às atividades (além da regência) que são consideradas da responsabilidade docente e ao próprio funcionamento e organização do trabalho pedagógico nas unidades de ensino da educação básica. Em última instância, é possível dizer que o percentual atribuído na legislação para a hora-atividade, e a importância dada a este componente da carreira, evidencia a concepção que o Estado e os entes federativos possuem a respeito da valorização do trabalho docente.

### **Mundo do trabalho: precarização e intensificação como formas de reestruturação do capital**

Na década de 1970 houve profundas reestruturações no mundo do trabalho. Essas transformações tiveram como finalidade essencial a intensificação da exploração da força de trabalho (ANTUNES, 2009) e atingiram, como não poderia deixar de ser, também o trabalho docente. A intensificação da exploração da força de trabalho recaiu sobre todos os que vivem do assalariamento, e as condições no mundo do trabalho foram agravadas com as políticas de livre mercado do liberalismo – que também ganharam força a partir deste momento histórico no contexto da acumulação flexível. Em seu conjunto, as mudanças que ocorreram no mundo

do trabalho contemporâneo resultam no que Antunes (2009, p. 17) descreve como “[...] um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza [...]”. Alves (2013) descreve o trabalho flexível e seus desdobramentos como a principal característica do novo e precário mundo do trabalho.

Alves (2013, p. 175), ao relatar uma pesquisa realizada com professores da educação pública no município de Marília/SP, diz que as trabalhadoras “[...] não discutem salário ou plano de carreira profissional, mas sim condições de trabalho e seus impactos na vida pessoal [...]”. O exemplo demonstra como a complexidade da precarização do trabalho atinge o cotidiano docente. Ainda segundo Alves (2013), a precarização do trabalho compreendida na sua complexidade atual possui duas dimensões essenciais que se complementam: a precarização salarial e a precarização do homem-que-trabalha<sup>4</sup>. A precarização do homem-que-trabalha abrange também o campo da subjetividade humana, resultando em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoais de classe, podendo levar inclusive a situações de adoecimento.

As mudanças organizacionais decorrentes das reformas educativas vivenciadas desde o início da década de 1990 também podem ser elucidativas para os fenômenos da precarização e intensificação do trabalho. A intensificação não ocorre somente pela expansão das horas de execução numa atividade, mas também por meio de elementos subjetivos que pressionam o indivíduo na forma de execução de uma tarefa (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Segundo as autoras, a intensificação do trabalho relaciona-se diretamente com o aumento de atividades e/ou tarefas a serem realizadas, “produzir” mais trabalho, na mesma unidade temporal.

Os mecanismos de intensificação do trabalho docente podem ser caracterizados de forma qualitativa pelas pressões que exercem nos indivíduos em relação às avaliações de desempenho, gestão por resultados, melhorias nos índices em avaliações de larga escala, além de quantitativamente pelo volume de trabalho que o docente agrega no seu cotidiano com o aumento de tarefas burocráticas não vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, atividades relacionadas à gestão, aumento na quantidade de turmas e alunos atendidos, trabalho em diferentes escolas/unidades de ensino (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; FURLANETE, 2019; SANTOS, 2013; SILVA, 2006). Compreende-se desta forma que é

---

<sup>4</sup>A respeito do termo o autor ressalta que “O conceito de *homem-que-trabalha*, expressão utilizada por Georg Lukács, diz respeito ao homem como ser genérico da espécie humana, incluindo, portanto, homens e mulheres” (ALVES, 2013, p. 176, grifo do autor).

necessário analisar a jornada de trabalho docente e a organização desta jornada considerando a complexidade da precarização e intensificação do trabalho na conformação de seu atual metabolismo.

### **O trabalho docente no contexto da precarização e intensificação do trabalho**

As mudanças no metabolismo do trabalho e as transformações advindas da acumulação flexível na década de 1970 estão intimamente relacionadas à emergência dos estados neoliberais que reorganizaram a política global na década de 1980 no mundo e 1990 no Brasil. Esta organização do Estado fortaleceu modelos de gestão de caráter gerencial na esfera pública (SILVA; CARVALHO, 2014), trazendo para as unidades escolares os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade como parâmetros de “qualidade da educação”, o incremento de atividades burocratizadas e a busca por índices em avaliações de larga escala.

O gerencialismo pode ser entendido como uma nova forma de gestão pública em que o Estado se moderniza, visando atender aos requisitos de eficiência provenientes da iniciativa privada. Pautada nesta nova racionalidade há busca de resultados educacionais que correspondam à eficácia dos serviços prestados. De acordo com Peroni e Lima (2020, p. 3), o gerencialismo “[...] é parte do diagnóstico neoliberal de que a crise está no Estado e o mercado passa a ser parâmetro de qualidade – o que permanece no Estado deve ter como parâmetro a qualidade do mercado [...]”. Desta forma, ainda segundo as autoras, estabeleceu-se na educação a disputa entre gestão gerencial e gestão democrática.

De acordo com Silva e Carvalho (2014), com o aprofundamento do gerencialismo na educação, a gestão assume um caráter burocrático, padronizado e fragmentado. Os mecanismos e as ferramentas utilizadas para a organização e gestão da educação são agora oriundos do setor privado da produção, a escola é gerida tal qual uma empresa. A educação passa a ser vista a partir dos pressupostos de eficiência, eficácia e produtividade advindos do setor privado. Os processos educativos são limitados a uma perspectiva reducionista que não dialoga com a formação integral dos indivíduos (SILVA; CARVALHO, 2014). Interessante notar que esta visão reduzida dos processos educativos ocorre no mesmo momento histórico no qual há a tentativa de compreender estes mecanismos de forma mais ampla. De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 351-352):

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos

trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

[...]

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

De fato, considerando que o trabalho docente é complexo e sua compreensão não pode limitar-se ao tempo de regência, as regulamentações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 são um marco importante nesta direção. Mas estas regulamentações materializaram-se em um contexto de burocratização, gerencialismo e responsabilização. Resulta disso, não uma escola mais autônoma e um trabalho reconhecido em sua complexidade, mas um trabalho intensificado, com múltiplas demandas e cobranças, realizado em unidades de ensino autônomas apenas para cumprir o que é solicitado delas, ou seja, autônoma para alcançar os índices requeridos. Esta burocratização dos processos educativos e a busca intensa por resultados mensuráveis reduzidos a índices de desempenho impactam o trabalho docente diretamente.

Segundo Dal Rosso (2006a), quando o trabalho assume a sua forma reduzida de assalariamento pode-se considerar a jornada de trabalho como “[...] a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas” (p. 31). A redução do trabalho ao assalariamento e da jornada de trabalho ao consumo de tempo de vida estão associados à intensificação.

Dal Rosso (2006b), ao discutir a jornada de trabalho em relação à sua duração e intensidade, destaca que a quantidade de tempo que o trabalho consome tem diversas implicações na vida das pessoas, pois afeta sua qualidade de vida. A quantidade de tempo que é dedicada às atividades econômicas afeta diretamente as condições de saúde, pois compromete inclusive a existência de tempo livre e a possibilidade de usufruir deste.

Todo trabalho requer certo grau de intensidade e esta é uma medida do grau de dispêndio de energia pessoal realizado por quem trabalha, que tem a ver com a forma como é realizado o ato de trabalhar (DAL ROSSO, 2006a). De acordo com Dal Rosso (2006a), quando se trata de intensidade do trabalho o foco é sempre o trabalhador, a atenção é centrada em quem trabalha. É este que pode – em última instância – descrever a intensidade, pois:

É o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade, não apenas o trabalhador enquanto força física, capacidade intelectual ou emocional. A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização (DAL ROSSO, 2006a, p. 68).

Na necessidade de aumentar a exploração do trabalho (em sua forma de assalariamento), e não havendo possibilidade de aumento de jornada, quando estas são controladas pela legislação, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho passa a ser o mecanismo utilizado para obter os resultados desejados (DAL ROSSO, 2006a; 2006b). Desta forma, a intensificação do trabalho pode ser compreendida como:

Trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, [e este trabalho] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto maior de energias pessoais para dar conta da carga adicional de trabalho (DAL ROSSO, 2006a, p. 69)

Reside nesta definição a importância da discussão da razão hora-aula/hora-atividade no trabalho docente da educação básica. Por um lado, há a definição nos planos de carreira de um tempo de jornada de trabalho fixo, por outro lado quanto menor a proporção de hora-atividade em relação às horas de regência maior a quantidade de trabalho por unidade de tempo. Resulta disso a intensificação do trabalho dos professores considerando as demandas decorrentes das reformas educacionais das últimas décadas. Desta forma, a fixação de uma jornada de trabalho em planos de carreira estruturados é importante, porém não é suficiente, é preciso discutir e definir com clareza a organização desta jornada.

Dois aspectos importantes da intensificação do trabalho docente são o adoecimento e o comprometimento do que se convencionou chamar “qualidade da educação”. Dal Rosso (2006a), relata que “trabalhar mais” por unidade de tempo resulta em mais desgaste, fadiga e “[...] correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional” (p. 69). Para Assunção e Oliveira (2009), a intensificação afeta a qualidade do trabalho pois, com a falta de tempo, os trabalhadores precisam centrar forças no que é essencial em cada atividade. Isso, ainda segundo as autoras, gera o conflito entre fazer bem o trabalho e as pressões para aumentar a produtividade. No caso docente, as pressões de atendimento de maior quantidade de alunos e/ou turmas, maior tempo de regência e melhores desempenhos de aprendizagem mensurados por índices, apenas para citar alguns exemplos.

Embora não seja tema esgotado, há na literatura a respeito de trabalho docente documentação consistente que atesta as implicações da intensificação do trabalho docente nas últimas décadas e a contribuição das reformas gerencialistas neste processo.

### **A regulamentação da hora-atividade**

A Constituição Federal<sup>5</sup> de 1988 trata da instituição do plano de carreira do magistério público no artigo 206, mas a implementação e a regulamentação desses planos ficaram a cargo de cada um dos entes federativos da União (PRADO, 2019). Ainda que a promulgação da LDBEN n. 9394/1996 tenha dado reforço para a implementação de planos de carreira (PRADO, 2019), atualmente persistem embates jurídicos e dificuldades para a implementação de regulações mínimas destes planos nos diferentes entes federativos.

É também do final da década de 1990 a Lei n. 9424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). No que diz respeito à carreira, o Fundef, ao contemplar apenas uma parcela de financiamento do ensino fundamental, fez com que os municípios tivessem autonomia para investir ou não na criação ou manutenção de planos de carreira dos professores. Essa condição expressa, nos limites da lei, que a carreira dos professores continuaria a depender de vontade política dos governos municipais e estaduais e, portanto, passíveis de negociações que nem sempre favorecem a categoria docente. Ainda neste mesmo momento histórico, é importante citar a Resolução n. 3 de 08/10/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou diretrizes para elaboração dos planos pelos entes federativos (PRADO, 2019). A diretriz do CNE, assim como a LDBEN, além do limite máximo de jornada de trabalho trata de um período reservado para atividades de estudo, planejamento e avaliação.

Em 2008, a Lei n. 11.738/2008 instituiu o PSPN com o objetivo de regulamentar em nível nacional o Piso Salarial Profissional Nacional e o percentual mínimo de um terço de carga horária para atividades extraclasse (PRADO, 2019). Na sequência do PSPN, em 2009, o CNE edita nova resolução com diretrizes para os entes federativos criarem ou reestruturarem os planos de carreira de acordo com a legislação atualizada (Resolução n. 2 de 28/05/09), especificando dentre outros pontos a jornada de trabalho e o período reservado para atividades extraclasse (PRADO, 2019). Outra menção a respeito da organização da jornada de trabalho e

---

<sup>5</sup>Anteriormente à Constituição Federal os entes federativos que haviam elaborado planos de carreira para o magistério tinham como base a Lei n. 5.692/1971 (PRADO, 2019).

consequentemente ao tempo de não-regência é feita na Lei n. 13.005/2014, que estabeleceu o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).

Os dois aspectos importantes para este texto em relação ao plano de carreira, a jornada de trabalho e o que se chama genericamente de tempo reservado para estudos (hora-atividade), continuaram ao longo de todo este período de regulamentação à cargo dos entes federativos, e até hoje observa-se, como apresentado por Prado (2019) na sua revisão dos planos de carreiras dos estados e DF, grande variação na regulamentação. Nota-se que, com exceção da lei do PSPN, a legislação é bastante genérica tanto em relação à jornada de trabalho quanto em relação à organização desta jornada. Aqui destaca-se que a falta de definição clara de pontos importantes na legislação nacional a respeito da regulamentação da carreira docente e a transferência destas definições para os entes federativos resulta, de acordo com as palavras de Prado (2019, p. 12), “[...] [em um] emaranhado disforme de legislações que se sobrepõem umas às outras, de forma confusa, e que dificulta uma avaliação global das carreiras do magistério.”

Os documentos nacionais que tratam do trabalho docente e que, de acordo com a organização da legislação brasileira, servem de norte para as regulamentações dos planos de carreira pelos entes federativos, variam na descrição do que seria hora-atividade, inclusive no termo utilizado para este componente da jornada de trabalho. Apresentam mais uma intenção de destacar a importância do tempo de não-regência que propriamente uma clareza do significado deste tempo. A ênfase é dada mais para as diversas atividades que seriam realizadas neste tempo do que propriamente na regulamentação clara do percentual deste tempo na jornada.

Na LDBEN, o artigo 67 que trata da valorização dos professores, prevê um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). E, na sequência do artigo, vale citar “[...] condições adequadas de trabalho.” Já a Resolução do CNE de 1997 (Resolução n. 3 de 08/10/1997) é um pouco mais específica e sugere um percentual de hora-atividade que varia de 20% a 25% do total da jornada (BRASIL/CNE, 1997).

A Resolução de 2009 do CNE (Resolução n. 2 de 28/05/2009), pretendendo atualizar as orientações para os planos de carreira, traz em sua redação a orientação de uma jornada de trabalho preferencialmente de 40 horas semanais e “[...] tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada [...]” (BRASIL/CNE, 2009).

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou as diretrizes, metas e estratégias para o atual PNE, que vigora de 2014 até 2024. As metas 15 até 18 tem como foco os profissionais da educação. A meta 18 trata de assegurar a elaboração de planos de carreira para a educação básica pública (DOURADO, 2016) e a meta 17 trata da remuneração dos professores. Ambas tomam como referência o PSPN (Lei n. 11.738/2008) e destacam este como “[...] um dos maiores avanços para a valorização profissional [docente]” (MEC, 2014). O PSPN, além da questão remuneratória, trata da composição da jornada de trabalho no seu artigo 2º parágrafo 4º: “§ 4 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).

Segundo Xavier (2015), o PSPN está alinhado com as políticas de valorização dos profissionais do magistério público da educação básica na perspectiva da construção do Sistema Nacional de Educação e segue também os pressupostos do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), principalmente na sua meta 17. O autor também destaca que a instituição da Lei n. 11.738/2008 é elaborada no sentido de expressar e assegurar o disposto no artigo 206 da Constituição Federal e no artigo 67 da LDBEN.

Apesar de baseada em legislação prévia, o PSPN foi contestado em praticamente todos os seus pontos pelos governos estaduais. De acordo com Xavier (2015), os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Ceará e também o Paraná alegaram perda de autonomia ao contestar as determinações estabelecidas pela Lei 11.738/2008. Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal também questionaram a legitimidade da União em relação à Lei do Piso.

É possível observar pela legislação nacional que, se por um lado há a defesa deste tempo, por outro há grande variação na sua delimitação e no seu papel no contexto do trabalho docente. Pode-se ainda argumentar que algumas legislações visam a regulamentação da implementação e outras visam a regulamentação do princípio (como a LDBEN e os PNEs). Mas é importante lembrar, como relatado por Artigas (2013), que quando da elaboração da atual LDBEN na década de 1990, um dos projetos apresentados para apreciação, o projeto de Jorge Hage, previa o estabelecimento de regime de trabalho preferencial de 40 horas e apontava para o percentual de 50% no máximo de regência para todos os professores. Este projeto foi preterido em relação ao texto de Darcy Ribeiro e o tempo de não-regência é descrito no artigo 67 da atual LDBEN em linhas gerais apenas como princípio.

## **Condições do trabalho docente na escola pública: a jornada de trabalho e a hora-atividade**

No Paraná, o debate em torno da hora-atividade é tomado frequentemente pela disputa entre as ações dos governos neoliberais à frente da política do estado e das lutas sindicais historicamente empreendidas pela política de valorização da carreira docente.

Segundo Czekalski (2008), a definição de hora-atividade é dada na legislação paranaense na Lei estadual n. 13.807/2002. De acordo com esta lei, a hora-atividade é o período em que o professor que desempenha funções da docência tem reservado para estudos, planejamento, preparação de aulas, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente. Haddad e Silva (2012) destacam a configuração dada à hora-atividade no estado paranaense em duas legislações estaduais, Lei n. 13.807 e Instrução n. 02/2004 – SUED. Segundo as autoras, esta legislação caracteriza a hora atividade tanto como trabalho individual (para planejamento de aulas e elaboração/correção de avaliações/atividades dos alunos), quanto como trabalho coletivo (com discussões a respeito dos processos pedagógicos).

Ressalta-se o importante papel de mobilização docente, principalmente por via sindical, na modificação e na elaboração da legislação referente à hora-atividade. De acordo com Czekalski (2008), ainda que o governo do Paraná tenha adotado uma agenda abertamente neoliberal desde meados da década de 1990, os profissionais da educação organizaram-se coletivamente manifestando sua resistência. Ainda segundo a autora, a reivindicação histórica de hora-atividade é de 50%, e apenas em 2002, após muitas mobilizações, os professores conquistaram 20% da jornada de trabalho em tempo de não regência.

Tanto em 1996, por ocasião da promulgação da LDBEN, quanto entre 2011 e 2013, com a implementação dos 33% de hora-atividade na educação básica estadual, as campanhas da APP Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) tinham como norte 50% de hora-atividade na composição da jornada de trabalho (CZEKALSKI, 2008). Esta compreensão do significado da hora-atividade estava coordenada à defesa de uma política de valorização do trabalho docente que abarcava outros aspectos além da questão remuneratória.

Entre 2014 e 2015, por consequência da mobilização dos professores e do sindicato, a implementação dos 33% de hora-atividade, de acordo com o indicado no PSPN, ocorre seguindo o previsto no Plano de Carreira Estadual, com o tempo de hora-aula estipulado em 50 minutos. Esta compreensão foi modificada logo na sequência, em 2016, na regulamentação anual do ano letivo seguinte. Desta forma, já em 2017 não havia mais o cumprimento da lei do PSPN no estado do Paraná.

Em Scholochuski (2018) e também em Furlanete (2019) há discussões a respeito da redução do percentual de hora-atividade que houve no estado do Paraná. De acordo com Furlanete (2019, p. 69-70):

Em 2017 o governo Beto Richa realizou uma nova interpretação da Lei n. 11.638/08 e da Lei Complementar n. 174/2014, transformando a jornada de vinte horas com 13 horas-aulas/7 horas-atividade na escola em 15 horas-aula/9 horas-atividade [...]. Nesta nova interpretação as nove horas-atividade são divididas em cinco na escola e quatro em local de livre escolha, com o detalhe de que as quatro horas-atividade em local de livre escolha não são remuneradas. Ou seja, houve o retorno para as condições anteriores à Lei Complementar 174/2014, o 1/3 de hora-atividade foi reduzido a 1/4 de hora-atividade, condição contrária tanto à regulamentação federal quanto à estadual. Essa interpretação particular, que na materialidade reduziu um tempo em tese também utilizado para formação continuada, deu-se não em forma de Lei Complementar mas sim em uma forma mais simples: nas resoluções anuais que estabelecem os critérios para distribuição de aulas aos professores da educação básica estadual.

Scholochuski (2018), por meio de entrevistas realizadas com docentes, relata o profundo abalo que ganhar e perder a hora-atividade de 33% em um período de tempo tão curto causou na categoria. Segundo a autora, o tempo em que vigorou os 33% de hora-atividade no Paraná foi suficiente para que os docentes percebessem o acréscimo de qualidade de trabalho que a materialização da lei significou. De acordo com Scholochuski (2018, p. 131-132):

Através dos depoimentos dos docentes foi possível perceber que a partir da ampliação do percentual de 33% de hora-atividade muitos professores que ainda levavam trabalho para casa, começaram a realizar tais atividades na escola. Foram planejadas aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes, bem como novidades pedagógicas passaram a constituir o ambiente escolar. Com um terço de hora-atividade os professores tinham mais tempo para ousar com os recursos tecnológicos e, também, promover projetos e discussões interdisciplinares a partir de debates e trocas com professores de outras disciplinas, além de poderem usar este espaço de tempo para aprofundar seus conhecimentos.

Ainda segundo a autora, os docentes relataram que puderam aumentar o contato com as equipes pedagógicas, que houve diminuição de turma para atender e conseqüentemente de livros de registros e processos avaliativos. Desta diferença de tempo resultou a melhora na qualidade de vida e de trabalho, houve mais tempo para o debate, o estudo e a reflexão, assim como maior interação entre os professores, seus pares e as equipes pedagógicas (SCHOLOCHUSKI, 2018).

Quando da reorganização da jornada de trabalho regredindo para o quadro anterior de 25% de hora-atividade houve um efeito negativo forte,

Os professores entrevistados lamentam profundamente a diminuição do percentual destinado ao espaço-tempo da hora-atividade. Eles pontuam inúmeros retrocessos em seu trabalho envolvendo a falta de tempo para planejar, para organizar materiais, corrigir atividades, provas, entre outros. Alguns professores sentem-se machucados, desvalorizados, há um mal-estar docente pairando sobre as escolas estaduais do Paraná. A desmotivação é nítida e o desânimo por perder um direito conquistado com muito sacrifício é bastante visível entre os professores (SCHOLOCHUSKI, 2018, p. 134)

As condições de trabalho docente nas escolas públicas, bem como a efetivação de uma jornada de trabalho que garanta o tempo necessário para a preparação das atividades didático-pedagógicas, ainda se apresenta como um desafio nos estados e municípios. O cumprimento da legislação soma-se a outras prioridades para a concretização de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

### **Considerações finais**

Considerando que, apesar da regulamentação feita pela União, a implementação da jornada de trabalho na educação básica depende das políticas de governo dos entes federativos e dos municípios, tal direito ainda é campo de disputa. É de extrema importância que políticas de valorização do trabalho docente tenham, como bem apontado por Sobzinski, Diogo e Masson (2015), caráter de políticas de Estado. Consideradas e discutidas em nível nacional como políticas de Estado não ficariam à mercê da boa vontade dos governos que se sucedem. A fragilidade da legislação que dispõe aos entes federativos a forma como irão regulamentar essa questão faz com que esse tema seja objeto de interpretações variadas e de mudanças constantes, provocando, por sua vez, instabilidade e insegurança aos docentes. Os reflexos da reestruturação no mundo do trabalho são observados nas práticas de regulamentação da jornada de trabalho docente da educação pública quando se observa o não cumprimento de leis como a do PSPN, evidenciando a intensificação da exploração da força de trabalho agravadas com as políticas de livre mercado do liberalismo.

No caso do estado do Paraná foi possível observar que, no pequeno intervalo de tempo do cumprimento do PSPN, a implementação real de 33% de hora-atividade resultou em “alívio” e “paliativo” para a situação intensa de trabalho docente vivenciada na educação básica. Por mais importante que seja a defesa de leis como a do PSPN, é necessário pensar um sistema educacional que seja pautado em políticas nas quais o tempo de hora-atividade se

materialize de forma clara, como condição adequada de trabalho, e não como paliativo para sobrecarga de trabalho.

A organização da jornada é, dentre os diferentes aspectos estruturais de um plano de carreira que contribuem para condições adequadas de trabalho, um elemento importante que requer legislação detalhada e em nível nacional para tornar-se sólida e materializada no cotidiano do trabalho docente. Dado o seu caráter central em relação às condições de trabalho e que, em última instância, impacta fortemente o funcionamento das unidades escolares e os processos de ensino-aprendizagem, os planos de carreira docente e as jornadas de trabalho deveriam ser tratados como políticas de Estado e não políticas instáveis de governos, à mercê de flutuações sazonais e passíveis de desconstrução, como observado nas últimas décadas no estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaio de sociologia do trabalho. Bauru, SP: Canal 6 Editora/Projeto Editorial Praxis, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ARTIGAS, N. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná**: diferentes ângulos de uma mesma foto. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014.
- BRASIL. **Resolução n. 02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo [...]. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Resolução N. 03, de 08 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

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

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-92, 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Rxgz6YjbMvTVm8C5sPDrMyN/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e cultura**, v. 58, n. 4, p. 31-34, 2006b. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000400016#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20m%C3%A9dio%20de%20horas,horas%20durante%20as%20revolu%C3%A7%C3%B5es%20industriais](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400016#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20m%C3%A9dio%20de%20horas,horas%20durante%20as%20revolu%C3%A7%C3%B5es%20industriais). Acesso em: 10 set. 2021.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754>. Acesso em: 10 out. 2021.

SÁ FURLANETE, K. L. V. R. **As políticas de formação continuada no Paraná e a precarização do trabalho docente**: um estudo dos governos Richa (2011-2018). 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

HADDAD, C. R.; SILVA, D. V. A hora atividade como processo de formação continuada. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: ANPED SUL, 2012.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: ANPED SUL, 2012.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 17 maio 2021.

PRADO, M. A. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília, DF: Inep, 2019.

SANTOS, M. L. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do Município de Almirante Tamandaré**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, P. M. E. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOBZINSKI, J. S.; DIOGO, E. M.; MASSON, G. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1212–1233, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i4.6407. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6407>. Acesso em: 17 maio 2021.

XAVIER, R. R. **A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?** 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

### Como referenciar este artigo

FURLANETE, K. L. V. R. S.; CZERNISZ, E. C.S.; SANTOS, S. A. A jornada de trabalho e a hora atividade como expressões do processo de precarização e intensificação do trabalho na Escola Pública Paranaense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1098-1113, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14548>

**Submetido em:** 10/12/2020

**Revisões requeridas em:** 18/02/2022

**Aprovado em:** 18/03/2022

**Publicado em:** 01/04/2022