

O trabalho docente na política de Turno Único-RJ (2009-2017)

Flávia Martins¹ 

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho² 

Resumo

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado no município do Rio de Janeiro em que se discutiu o significado do trabalho docente nos primeiros anos do ensino fundamental no contexto de implementação da política de Turno Único (2009-2017). Com uma abordagem qualitativa, este artigo se centra na discussão que resultou da análise documental e do levantamento das percepções dos respondentes. Os resultados revelam que o trabalho docente nessa política assume características de atividade alienada, de cunho técnico-instrumental, privilegiando a dimensão individual em detrimento do trabalho coletivo e assume outras funções, além da pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação em tempo integral; Política Educacional.

Abstract

Teaching work in the single One Shift policy

This paper is a result of a dissertation study in the municipality of Rio de Janeiro that discussed the meaning of the teaching work in the early years an elementary school in the context of the implementation One Shift policy (2009-2017). With a qualitative approach, this paper focuses on the discussion that resulted from the document analysis and survey of the respondents' perceptions. The results reveal that the teaching work in this policy assumes characteristics of alienated activity, of a technical-instrumental, focusing on the individual dimension to the detriment of collective work and assumes other functions in addition to the pedagogical one.

Keywords: Teaching work; Full-time education; Educational politics.

Resumen

Trabajo docente en la politica de Período Único

Este artículo es el resultado de un estudio de una disertación de maestría en el municipio de Río de Janeiro que discutió el significado del trabajo docente en los primeros años de la escuela primaria en el contexto de la implementación de la política de Período Único (2009 - 2017). Utilizando el enfoque cualitativo, este trabajo se centra em del estudio de las percepciones de los entrevistados del análisis del documento y del estudio de las percepciones de los entrevistados. Los resultados revelan que el trabajo docente de esta política assume las características de una actividad alienada, de carácter técnico-instrumental, centrada a la dimensión individual en detrimento del trabajo colectivo y cobra otras funciones además de las pedagógicas asume otras funciones, además de la pedagógica.

Palabras clave: Trabajo docente; Educación a tiempo completo; Política educativa.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Introdução

Esta contribuição é resultado de uma dissertação de mestrado, com abordagem qualitativa, em que se buscou compreender, sob a perspectiva do professorado, o trabalho docente nos primeiros anos do ensino fundamental no contexto da implementação da política de Turno Único (Lei nº 5.225/2010)³ da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro/RJ, de 2009 a 2017⁴. O estudo realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo empírico, este último, o foco das discussões deste trabalho. Como aporte teórico, dialoga-se com Cavaliere (2007; 2009; 2014); Libâneo (2014), Silva (2014; 2017); e com Fernández-Enguita (1991), Imen (2010), Oliveira (2004), entre outros autores que discutem as temáticas em questão.

O presente artigo se organiza em duas seções, além desta introdução e das considerações finais: (i) Trabalho docente e educação em tempo integral: bases teóricas e conceituais e (ii) “Olhares” docentes sobre a educação em tempo integral e o seu trabalho na política de Turno Único, em que se apresentam os aspectos metodológicos e as análises dos dados obtidos da questão aberta do *survey on-line* aplicada em uma amostra representativa de respondentes.

Trabalho docente e educação em tempo integral: bases teóricas e conceituais

De acordo com Fernández-Enguita (1991), a expansão dos sistemas escolares na década de 1990 e as mudanças advindas na organização do trabalho docente ocasionaram perda de controle sobre o processo e resultados deste trabalho, aproximando o professor à condição de proletário⁵, uma vez que ele se torna alienado em relação aos fins da educação. Com a ampliação das funções da escola devido à expansão dos sistemas de ensino, o docente foi agregando outras funções para além do ensinar

³ Lei que estabelece a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, alcançando a educação infantil e o ensino fundamental, gradativamente, em dez anos (PREFEITURA DO MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO, 2010).

⁴ Compreende ao período de dois mandatos de Eduardo Paes na prefeitura do Rio de Janeiro/RJ.

⁵ As teorias da proletarização têm sua origem nos estudos de Marx e Engels sobre o desenvolvimento da divisão social do trabalho e da complexificação dos sistemas de produção no sistema capitalista, no século XIX. Trata-se do processo pelo qual os indivíduos denominados produtivos perdem o controle sobre os meios de produção e passam à condição de proletários (classe explorada) (ALVES, 2009).

(OLIVEIRA, 2004), dedicando grande parte do seu tempo pedagógico de trabalho, a tarefas administrativo-burocráticas, além de absorver a questão social.

Tendo em vista que a proletarização do trabalho docente se relaciona ao seu modo de organização e às condições de exercê-lo, Imen (2010) elucida que a organização deste trabalho numa perspectiva emancipadora se caracteriza na definição dos fins e dos meios da prática pedagógica, assim como um currículo horizontal em diálogo os diversos saberes e culturas presentes na escola. Pelo exposto, questiona-se: quais os caminhos para o trabalho docente em escolas de tempo integral, na direção de uma organização emancipadora?

A discussão que se estabelece entre trabalho (docente) e educação (em tempo integral) implica reconhecer os diferentes projetos de educação em disputa e compreender o trabalho como princípio educativo, enquanto atividade criativa inerente ao ser humano. Tal princípio é fundamentado na indissociabilidade das formações técnico-instrumental e intelectual, propiciando uma educação unitária⁶. Nessa perspectiva, parte-se da premissa de que o tempo integral dentro da escola, ou sob a sua supervisão, pode viabilizar uma educação mais ampla (integral), caso este tempo seja qualitativo em termos pedagógicos (COELHO, 2009).

Com base nesses pressupostos, problematizam-se as especificidades do trabalho docente na escola de tempo integral, considerando as condições de carreira, no que tange aos aspectos formativos e de valorização; a organização e condições deste trabalho, assim como a organização do tempo e do espaço em escolas dessa natureza e estabelecemos algumas aproximações com a política de Turno Único.

Estudos como o de Jacomini e Penna (2016) revelam o grau de precarização e proletarização docente em função das duplas e triplas jornadas a qual os professores se submetem, causando sofrimento no trabalho. Acerca disto, as autoras destacam dois princípios da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2: jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 h semanais; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar (BRASIL, 2009); e que 1/3 dela seja dedicada ao apoio a esse trabalho, conforme estipula a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008).

⁶ Fundamenta-se na superação da divisão entre o conhecimento de cultura geral e o técnico (RAMOS, 2012).

Tais condições são fundamentais para a garantia de um trabalho pedagógico qualitativo e emancipado que promova a educação integral e (m) tempo integral numa perspectiva multidimensional. Ademais, que essa jornada contemple o tempo de trabalho do professor. De acordo com Souza (2010), este tempo corresponde ao período em que o profissional se dedica a um conjunto de atividades que apoiam o ensino, como elaboração e correção de tarefas, provas e trabalhos escolares. Esclarece a autora que quando ele se realiza dentro da escola é ajustado ao tempo de ensino, e fora da instituição, dificilmente é mensurado e/ou remunerado, e quase sempre não é reconhecido pela comunidade escolar, pela gestão e nem pelos próprios pares. Essa falta de reconhecimento do tempo de trabalho, assim como a supressão do tempo de ensino, pode revelar uma forma específica de precarização do trabalho docente em escolas de tempo integral, em que a ausência desses momentos expropria dos professores a possibilidade de pensar sobre sua prática e a especificidade do seu trabalho.

Silva (2017) contribui com esta discussão ao tratar da especificidade do trabalho docente que, além do conhecimento especializado para exercer a profissão, envolve a consciência da práxis⁷, que compreende a prática ampliada, como totalidade histórica, o que a difere de uma perspectiva pragmática e utilitarista de trabalho. A mesma autora (2014) indica a necessidade de o professor dedicar parte do tempo da sua jornada remunerada às atividades de planejamento e organização, além de momentos de trocas coletivas com seus pares, como parte de um projeto formativo sólido que permita a práxis. Os momentos de planejamento, de organização do trabalho, sem a presença dos alunos, assim como momentos de reflexão e reelaboração da prática docente na escola de tempo integral são premissas para superar a alienação sobre os fins deste trabalho e o resgate do seu significado.

Outra questão que ainda afeta o trabalho docente é a forma de organização do tempo e do espaço escolares associado às condições de trabalho do professor. O tempo de escola pode ser organizado de maneiras diversas, em função dos interesses e das forças que atuam sobre ele. A esse respeito, Cavaliere (2014) alerta sobre a vertente multissetorial de organização do tempo escolar, que tem apresentado formas de organização do tempo e do espaço em que as atividades do contraturno não se articulam aos projetos político-pedagógicos das unidades escolares, fragmentando o trabalho

⁷ Categoria do materialismo histórico-dialético que se caracteriza como uma filosofia de apreensão da realidade enquanto produto sócio-histórico e da capacidade humana de intervenção nessa realidade na medida em que se toma consciência dela (NORONHA, 2005).

educativo. Esse modo de organização do tempo escolar, para Silva (2014), fragiliza o trabalho docente, pois coloca sob a responsabilidade de outros sujeitos a sua função, acentuando a precarização e a proletarização.

Depreende-se que uma concepção de educação em tempo integral que não prima pela permanência do professor em turno integral e em uma única escola não contribui para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo do professor, destituindo-o do domínio do processo pedagógico e da formação humana, desconsiderando a escola como lócus central dessa formação. E quando essa ampliação do tempo escolar para o tempo integral acontece no interior da escola, com professores em jornada integral, também é necessário atentar para as condições de trabalho na instituição. Segundo Cavaleire (2007), nessa proposta, a escola é compreendida como espaço privilegiado para promoção da educação integral, de forma a oferecer condições adequadas de estudo para o aluno em tempo integral e de trabalho para o professor na mesma condição. Sobre isso, Silva (2014) e Silva e Rosa (2016) afirmam que o tempo escolar ampliado não pode servir para conter os conflitos e resolver problemas provenientes da desigualdade social. Advogam ainda a necessidade de enfrentar o problema das condições de trabalho em escolas dessa natureza em prol da educação integral, pois, em muitos casos, ampliam-se as responsabilidades docentes, mas sob as mesmas condições de trabalho. Tais condições podem ser ainda mais precárias, se levar em consideração um projeto de extensão do tempo escolar que prima por “mais aprendizagem”, no sentido técnico-instrumental do termo, o que implica ofertar mais aulas de forma convencional, focando no rendimento dos alunos, exigindo do professor mais tempo de trabalho e de ensino.

A partir da análise do contexto de implementação da Política de Turno Único e dos textos que apoiam a Lei que a regulamenta, foi possível constatar algumas dessas tendências, como, por exemplo: (i) proposta de matriz curricular que prima por “mais aprendizagem”; (ii) coexistência de diferentes modelos de Escola de Tempo Integral com outros Programas de ampliação da jornada escolar de nível federal e municipal, como o Programa Novo Mais Educação e o Fábricas de Escolas do Amanhã, que primam pela focalização em áreas de maior vulnerabilidade social, visando aumentar o desempenho escolar e garantir a permanência. Tais características e outras decorrentes do modo de organização do trabalho na escola de tempo integral são mais bem evidenciadas nas narrativas dos docentes apresentadas na segunda seção, foco de nossas discussões.

No que tange à formação docente, Silva (2014, p. 710) defende que é preciso oferecer uma educação integral para os professores, uma vez que “a educação integral é a função da escola e do professor na visão do ato educativo emancipatório”. Para ela, a compreensão ampliada do trabalho educativo reclama docentes que saibam trabalhar na concepção de uma formação integral, contemplando a arte, a estética, a ciência, a relação entre trabalho e educação, uma totalidade de saberes e conhecimentos que vão além do currículo básico e da concepção técnica e instrumental do trabalho.

Complementam Silva e Rosa (2016) que a escola de tempo integral exige mais formação e mais professores e novos conhecimentos para oferecer um currículo ampliado, a partir de atividades que devem se integrar a este currículo. Quanto às condições de carreira, ressaltam as autoras, além dos princípios dispostos pela Resolução nº 2 do CNE sobre a jornada de trabalho, a necessidade de plano de carreira que valorize o tipo de vínculo empregatício na escola de tempo integral, e a proposta de formação continuada para a educação integral na escola de tempo integral atrelada ao projeto político pedagógico.

A partir desses direcionamentos é preciso pensar no trabalho do professor, visando a uma tomada de consciência do real para transformar a prática (SILVA, 2014; 2017). Foi com essa compreensão que “olhamos” para o foco de nosso estudo a seguir.

“Olhares” docentes sobre a educação em tempo integral e o seu trabalho na política de Turno Único

Utilizando o procedimento de *survey on-line* como estratégia, a pesquisa empírica foi aplicada em uma amostra representativa de perfil docente elegível à investigação, composta por 102 respondentes. Os critérios de seleção foram: ser docente em exercício na rede de ensino pública carioca; atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma única turma, na Unidade Escolar organizada em Turno Único. Como referencial teórico e metodológico, trabalhou-se com a noção de campo *on-line* (JOHNSON, 2010), sendo os respondentes captados no espaço virtual, em comunidades que reuniam docentes que atendiam aos critérios descritos. O questionário *on-line* foi estruturado em quatro etapas: (i) seleção e consentimento em participar da investigação; (ii) caracterização do perfil dos respondentes; (iii) questões fechadas relativas à política de Turno Único e (iv) questões fechadas e uma aberta, relativas ao trabalho docente nessa política. A questão aberta solicitou aos docentes

que definissem o seu trabalho em poucas palavras⁸, resultando em 99 assertivas passíveis de análise. Por meio de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977 *apud* FRANCO, 2012), as sentenças foram classificadas em sete temáticas, a partir das categorias de análise prévias e as que emergiram no processo de codificação, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Unidades de registro – Respostas à questão aberta.

Tema	Categoria de análise
Qualifica o trabalho como amor, satisfação e/ou sofrimento	Amor, satisfação e/ou sofrimento
Qualifica o trabalho como atividade desafiadora/superação	Função docente
Qualifica o trabalho a partir da dedicação/ comprometimento/profissionalismo	Comprometimento, dedicação, profissionalismo Condição docente
Define o trabalho docente a partir de suas condições	Organização do trabalho docente Tempo de trabalho do professor Condições objetivas e materiais
Qualifica o trabalho a partir de sua função e da função da escola/educação	Natureza do trabalho docente Função docente
Define o trabalho em função da organização do tempo escolar para o turno integral	Função da escola de tempo integral Organização do trabalho docente Condições de trabalho docente
Define o trabalho relacionando-o ao processo de ensino e aprendizagem/rendimento ou resultados	Natureza do trabalho docente Função docente Organização do trabalho docente

Fonte: MARTINS (2018).

O primeiro tema – Qualifica o trabalho como amor, prazer, satisfação e/ou sofrimento – subdivide-se em três subconjuntos de respostas, entre os quais professores e professoras relacionam seu trabalho a: (i) amor, prazer, satisfação, realização (nove respondentes); (ii) ao sofrimento (oito respondentes); e (iii) amor, prazer, satisfação e sofrimento (sete respondentes).

As sentenças do primeiro bloco permitem depreender que o trabalho é motivo de satisfação para nove docentes. Pelo uso de expressões que atrelam o trabalho ao “amor” à “realização de um sonho”, “positivo”, “satisfatório” entre outras, acreditamos

⁸ Definiu-se no questionário on-line o limite de cem caracteres para resposta.

que esses professores relacionam a sua atividade à realização pessoal, mas não necessariamente à profissional. Já o segundo conjunto de respostas qualifica o trabalho como uma atividade “árdua”, “exaustiva” e “estressante”. As definições “necessário” e “essencial” indicam que dois respondentes reconhecem a importância do papel social do professor enquanto formador de identidades. Também identificamos que esta atividade significa, ao mesmo tempo, satisfação e sofrimento para oito professores, constituindo uma relação dialética entre a realização e a frustração profissional, evidenciada nas palavras “prazeroso, satisfatório, gratificante e gosto” em contraposição a “árduo, cansativo, difícil, desgastante e exaustivo”.

Ao compararmos as respostas dadas por esses professores às questões fechadas e aberta, é possível compreender por que muitos o associam ao cansaço e à exaustão. A maior parte desse grupo é expropriada do tempo extraclasse e acredita realizar tarefas além da sua função, o que pode causar sobrecarga de trabalho, gerando sofrimento e frustração. Outra questão que chama a atenção é o fato de os professores associarem a atividade docente ao prazer e ao sofrimento, evidenciando certa contradição, fato este que instiga a refletir se o modo de organização do trabalho docente na escola de Turno Único tem contribuído para perda de controle sobre o seu processo de organização e sobre seus resultados.

A segunda unidade de registro de respostas associa o trabalho à atividade desafiadora e à superação (cinco respondentes). Quatro docentes avaliam seu regime de trabalho na política de Turno Único como “positivo”. Todas acreditam receber uma ou mais atribuições que não são inerentes ao seu trabalho, assim como afirmam ter certo controle sobre a sua organização e apenas uma afirma ter pleno controle sobre os seus resultados. Três declaram que o tempo que dispõem para organização dessa atividade é insuficiente, assim como o mesmo número de docentes afirmam que 1/3 de sua carga horária, destinada às atividades de apoio ao ensino, não está sendo cumprida na unidade escolar que atua. Em síntese, o conjunto de respostas desse bloco apresenta interpretações subjetivas sobre o trabalho docente, associando-o a uma atividade desafiadora pelo uso das expressões “competente”, “diverso”, “provocador” e “desafio diário”.

Depreendemos que o trabalho para esse grupo exige uma capacidade que vai além de seus conhecimentos profissionais para lidar com a complexa função de ensinar. Embora não se saiba a conotação dada às palavras relacionadas ao “desafio”, elas parecem ser compreendidas no aspecto individual, em que cada uma deve criar

estratégias próprias para a sua superação. Em sua maioria, as sentenças deste bloco indicam que as docentes não detêm pleno controle da sua organização e nem dos seus resultados. Apenas uma se sente plenamente qualificada para sua execução.

A partir desse contexto, inferimos que os aspectos desafiadores apontados pelas respondentes podem estar relacionados também às dificuldades encontradas no exercício da função. Acerca disto, Silva (2014) afirma que o caminho para a superação dessas dificuldades, muitas vezes interpretadas como desafios, exige a compreensão do trabalho como princípio educativo, levando ao exercício da práxis, que permite interpretar esses “desafios” a partir da compreensão dos fundamentos da escola de tempo integral que vise à educação integral na perspectiva crítica e emancipadora. Para que essa dinâmica ocorra, é fundamental o tempo adequado para planejamento e organização dessa atividade de forma que permita, também, a reflexão coletiva acerca desse trabalho, em momentos de estudo que direcione para tomada de consciência da realidade objetiva para reelaborar e transformar a prática.

O terceiro bloco temático qualifica o trabalho como comprometimento, dedicação e profissionalismo (15 respondentes). Pelas afirmações das respondentes deste grupo à questão aberta, a maioria desenvolve seu trabalho com dedicação e comprometimento. A frequência das afirmações “dou o meu melhor”, “faço o melhor”, “faço todo o possível” expressa a necessidade de evidenciar o esforço empregado para realizar um trabalho qualitativo, apesar das dificuldades apontadas por algumas das respondentes. As expressões “duro e perseverante” e “mesmo com todas as dificuldades” podem indicar certo grau de intensificação do trabalho. Contraditoriamente, a maior parte dessas docentes afirmam que não absorvem mais funções além do ensinar e que possuem pleno controle sobre o seu processo de organização, embora grande parte declare que o tempo de que dispõem para elaboração desse trabalho seja parcialmente suficiente ou insuficiente.

Nesse conjunto de respostas, as afirmativas permitem compreender que o trabalho docente é concebido como uma atividade que exige um esforço ou capacidade do professor, que se sente responsável pela “qualidade da educação”. O uso da palavra “profissionalismo” por duas respondentes também chamou atenção, pois desperta curiosidade de investigar como o compreendem na sua prática. Para que o docente possa desenvolver-se profissionalmente, é necessário compreender que sua função exige tempo para sua qualificação, de forma que permita refletir sobre a sua prática. Numa escola de tempo integral em que grande parte da carga horária do

docente é estendida para ministrar mais aulas e com pouco tempo para organizar seu trabalho, não surpreende que professores, apesar de muita dedicação e comprometimento, apresentem dificuldades para desenvolver um trabalho na direção de uma educação multidimensional. É possível também notar em algumas falas que o trabalho docente é associado ao “afeto, amor, carinho” e que “faz a diferença na vida do aluno”.

Depreende-se que o trabalho é realizado com empenho e comprometimento, mas que talvez esteja também associado a uma concepção redentora de educação. Pelas respostas às questões fechadas, verifica-se que a maioria afirma ter pleno controle sobre o processo de organização de seu trabalho, mas não sobre os seus resultados, fato este que revela que a compreensão dos fins da função docente e da educação se afastam de uma concepção emancipadora de educação integral e (m) tempo integral, devido ao controle deste trabalho, pautado na gestão por resultados.

Considerando o segundo tema, que relaciona o trabalho às suas condições, o subdividimos em quatro subconjuntos similares de respostas que associam o trabalho à condição docente (seis respondentes), à sua organização (quatro respondentes), ao tempo de trabalho do professor (quatro respondentes) e às suas condições objetivas (seis docentes). Na frase que relaciona a “dificuldade de ser docente” às políticas públicas em geral, o conteúdo da mensagem permite inferir que tais políticas representam um empecilho para o exercício da docência, segundo sua autora. Acerca disto, constatamos que a escola tem absorvido funções para além daquelas relacionadas ao ensinar, tornando-se lócus de políticas compensatórias. Conforme salienta Cavaliere (2014), a escola de tempo integral tem assumido uma função assistencialista, a partir da concepção de educação como proteção social. Com a ampliação das funções da escola, o docente passou, igualmente, a absorver funções que não lhe cabem, fato este revelado em 19 sentenças dos 20 respondentes deste bloco ao afirmarem que executam uma ou mais tarefas que não são inerentes ao seu trabalho.

Outra respondente também demonstra a mesma percepção, ao reclamar por melhorias no sistema educacional, na assertiva “Satisfatório, porém com muitos pontos a melhorar devido ao sistema”. É possível que esta docente esteja se referindo à regulação ou controle do seu trabalho, ou ao seu modo de organização na política de Turno Único. O emprego da palavra “sucateado” em outras duas assertivas revela a desvalorização docente no que tange ao aspecto político. Na sentença “É o trabalho que em quase todos opinam, mas quase ninguém se dispõe a fazer”, revela-se que esta

atividade tem sofrido influências e intervenções externas de diversos setores da sociedade. Na concepção hegemônica, a educação é responsabilidade de todos e por isso a atribuição docente de zelar pela aprendizagem dos alunos tem sido cada vez mais objeto de controle social e político.

O segundo subconjunto de respostas permite analisar aspectos referentes à organização do trabalho na escola de Turno Único. Chamam atenção os depoimentos em que as docentes demonstram preocupação com o seu “desenvolvimento” e sua “produtividade”. O depoimento “Sou dedicada aos alunos, mas me sinto sozinha na luta pra alfabetizar 31 alunos” revela a ausência da gestão coletiva do trabalho docente na escola. A professora se sente “solitária” e qualifica seu trabalho como uma “luta” que lhe causa sofrimento. A sentença “Gosto, mas há muitas intervenções estressantes” também indica que a docente se sente incomodada com a supervisão do trabalho pedagógico, o que indica falta de autonomia para desenvolvê-lo de acordo com suas concepções teórico-metodológicas.

Tais depoimentos encaminham a refletir sobre o esvaziamento da função docente na escola de tempo integral. As mensagens demonstram angústia por parte dessas professoras, que não conseguem exercer a sua função como gostariam, seja pela falta de autonomia, seja pelo fato de interpretarem suas dificuldades na dimensão individual, pela intensificação das suas funções, ou ainda pelo controle do seu trabalho e responsabilização pela aprendizagem, entre outros aspectos subjetivos. Com tempo restrito para o planejamento e a elaboração do seu trabalho, a ausência de momentos coletivos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, o ensino se massifica e a função docente se esvazia, tornando-se alienada. Percebe-se que há uma intenção individual em superar essa alienação, mas inexiste uma consciência coletiva de classe nesse objetivo, em função das determinações que condicionam o modo de organizar este trabalho. Conforme Imen (2010), a organização alienada do trabalho não permite ao professor assumir o controle desse processo, o que o afasta de sua finalidade. Já a organização emancipada pressupõe resgatar os fins da função docente e da escola (de tempo integral) e não meramente uma formação que visa garantir os conhecimentos mínimos para o mundo do trabalho ou o ajuste social. A escola de tempo integral que prima pela educação integral reclama por docentes que sejam “intelectuais organizadores da cultura” na acepção *gramsciana* que tem por função garantir o “acesso à apropriação do conhecimento, ensinam valores, articulam formas de pensar, organizam concepções de mundo, possibilitam a apreensão

do real” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 334). Por isso, há necessidade de tempo de formação e de reflexão sobre a sua prática na forma de um projeto de formação continuada de educação integral na escola de tempo integral atrelada ao projeto político pedagógico, como defende Silva (2016).

O terceiro e o último bloco de respostas da temática se interrelacionam por associar o trabalho docente ao tempo de trabalho do professor e às condições objetivas e materiais na escola de Turno Único. Em análise da Resolução da SME nº 1.427 (PREFEITURA DO MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO, 2016), constatou-se que a matriz curricular nessas escolas é composta de 80% de aulas das disciplinas do núcleo comum, e que as atividades diversificadas são realizadas no interior da escola por meio de projetos, estudo dirigido e visitas à sala de leitura, todas elas incluídas na carga horária do professor regente. Pelo exposto, o docente dos anos iniciais permanece com o aluno a maior parte do tempo escolar na política de Turno Único, ministrando aulas do núcleo comum. Talvez por isso não cause estranhamento declarações que denunciam a “falta de tempo” para planejar ou organizar esse trabalho.

Chama atenção uma declaração que associa a qualidade do trabalho a esta ausência de tempo. Depreende-se que a extensão do tempo de ensino na escola de Turno Único intensifica a função docente e gera sofrimento, o que mais uma vez pode ser constatado nas expressões que o qualificam como “exaustivo”, “desgastante”, “cansativo”, “intenso” e “trabalhoso”. Questiona-se, portanto, como esses professores terão condições de realizar um trabalho qualitativo em prol da educação integral se nem o seu tempo de planejamento é respeitado. Ressalta-se que o conflito entre o tempo de trabalho e o tempo de ensino é uma questão a ser superada pela política do Turno Único, uma vez que as professoras são expropriadas do tempo de planejamento e extraclasse, assim como há ausência de momentos de reflexão e de gestão coletiva do trabalho que permitam a práxis, resultando em diferentes revelações que demonstram a alienação desse trabalho.

Essa situação é mais alarmante quando a escola de tempo integral assume a função assistencialista. Pelas falas das professoras do último bloco, percebe-se a dificuldade de desenvolver um trabalho pedagógico qualitativo em função das condições materiais e objetivas de trabalho. A função social da escola é garantir a apropriação do conhecimento pelos sujeitos para emancipação e transformação da realidade. Entretanto, quando a escola tem por função a proteção social dos alunos, esvazia-se a função docente e o professor assume outras funções, pormenorizando o ensinar.

A influência do ambiente interno e externo é revelada em duas sentenças: “Trabalho com amor, diante da violência vivida em sala” e “Multidisciplinar, socialmente comprometido interno e externamente, por questões de violência”, outro agravante que gera sofrimento para o professor que atua em escolas de Turno Único que se localizam em áreas vulneráveis na cidade do Rio de Janeiro. Acerca disto, salienta Silva (2014) que se aumentam as responsabilidades docentes, mas as condições permanecem as mesmas. E o professor, independentemente das suas condições de trabalho, é responsabilizado pelo desempenho dos alunos.

O quinto bloco temático – qualifica o trabalho a partir de sua função e da função da escola/educação – foi organizado em função das similaridades das respostas em relação à função social e política da docência (sete respondentes) e da escola em tempo integral (oito respondentes). Pelo conjunto de respostas relativas à temática, inferiu-se duas compreensões relacionadas ao trabalho docente: uma que o associa à função da escola e outra que o associa à função docente, ambas atreladas a uma concepção de educação.

O primeiro subconjunto identifica que os respondentes compreendem a escola de tempo integral como lócus da formação para emancipação dos sujeitos e para a transformação. O segundo bloco aponta distorções em relação à função docente na escola de tempo integral. Esta escola, conforme os relatos, assume uma função mais assistencialista do que formadora dos sujeitos. As narrativas são emblemáticas quanto à insatisfação em relação à intensificação do seu trabalho e desvio de função. Expressões do tipo “vai além do pedagógico”, “multitarefa”, “cuidadora de crianças desassistidas” e “mais trabalho social do que formativo” indicam o quanto o trabalho docente se deslocou de sua função social e política, que é formar a todos, garantindo-lhes a apropriação dos conhecimentos sócio-historicamente construídos. Apenas uma docente demonstrou a intenção de formar os alunos em sua integralidade, mas tal intenção se revela na dimensão individual e não como parte integrante de uma política pública que vise à educação integral e (m) tempo integral. Além disso, algumas declarações permitem perceber que à educação são adicionados outros adjetivos, como “inclusiva”, “de qualidade” e “para todos”. Tais palavras podem refletir diferentes concepções, principalmente quando se utiliza o *slogan* da qualidade da educação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). A educação, neste contexto, é de responsabilidade de todos, mas ao docente é atribuída a responsabilização pela aprendizagem dos alunos, baseado na lógica gerencial que enfatiza a eficácia do seu trabalho, por

meio de mecanismos de controle e da conformação, numa perspectiva de que o fazer docente se resume em um rol de atribuições de ordem técnica-instrumental. Nessa visão, os gestores são incentivados a produzir resultados e o professor deve ser o profissional flexível, adaptável para formar sujeitos igualmente flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho.

O sexto bloco temático apresenta assertivas que definem o trabalho em função do tempo integral (oito respondentes). Pelo conjunto de respostas dessa temática, depreende-se que as sentenças estão atreladas à forma de organização do tempo escolar para o tempo integral. Com exceção de um relato que avalia essa organização de forma positiva, no sentido de desenvolver um “trabalho mais abrangente”, as demais avaliam negativamente o seu trabalho por motivos variados. Chama atenção a assertiva “Acho que a escola de tempo integral perde seu propósito ao depositar tudo nas mãos do regente” por enfatizar a acumulação de funções nos anos iniciais. Três declarações enfatizam a falta de estrutura para o tempo integral, fato que afeta o desenvolvimento de um trabalho qualitativo nesta escola. Outra sentença: “trabalho exaustivo devido a uma carga horária longa e sem atividades complementares para os alunos” revela que a professora não reconhece essas atividades. Depreende-se que, se elas existem, são oferecidas de forma análoga às aulas convencionais e sob os cuidados do professor regente. Por fim, a sentença “Um trabalho cansativo, muito esticado! Preferia trabalhar menos e ter um trabalho mais otimizado” indica que a docente acredita que o tempo de ensino poderia ser melhor qualificado em termos pedagógicos.

Pelas sentenças deste bloco, constata-se ausência de um projeto formativo na política de Turno Único direcionada a uma educação integral. A escola de tempo integral pressupõe um trabalho integrado e diversificado, no entanto, a jornada de tempo integral parece ter por função primeira garantir a permanência do aluno por mais tempo na escola, sem que haja condições adequadas de trabalho para o docente que nela atua. Cavaliere (2009) elucida que a escola de tempo integral prima pela permanência de alunos e professores no seu interior, reconhecendo-a como lócus do processo educativo e, portanto, exige investimentos para que tempos e espaços favoreçam um projeto formativo ampliado que propicie condições adequadas para essa permanência. Depreende-se que a concepção de educação de tempo integral que prevalece em tal política é a de proteção social, atrelada ao objetivo de obter maior rendimento em função da maior exposição dos alunos às atividades escolares.

Acerca disto, Libâneo (2014) declara que a escola de tempo integral parece ser mais uma solução para gerenciar e conter a pobreza e, na escola de Turno Único, parece assumir a mesma função.

O último bloco temático, que associa o trabalho à aprendizagem e aos resultados, foi categorizado em dois subconjuntos: trabalho relacionado ao processo de ensino e aprendizagem (cinco respondentes) e relacionado aos seus resultados (quatro respondentes). Pelo conteúdo do primeiro bloco de respostas, percebe-se que os respondentes definiram o trabalho com base nos aspectos norteadores que direcionam a sua prática, a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem. Chama atenção a sentença em que o autor descreve seu trabalho como “práticas emancipadoras”, assim como a palavra “dialogia” e a expressão “dar autonomia” revelam traços da concepção de educação libertadora e/ou construtivista. Outras sentenças denotam que a professora regente busca realizar um trabalho diversificado e integrado com seus alunos. Pelo exposto, identificamos nas mensagens dos professores uma intencionalidade educativa voltada para a emancipação dos sujeitos, mas que não se caracteriza como parte do projeto educativo da política de Turno Único.

O segundo subconjunto de respostas relaciona o trabalho docente ao alcance de resultados, seja por meio da “busca de estratégias que visem melhorar o aprendizado dos meus alunos” ou por meio de atingimento de “metas”. Essas afirmações permitem depreender que a política gerencialista na educação pública carioca tem produzido outro sentido para o trabalho docente, evidenciando mecanismos objetivos e subjetivos de controle deste trabalho, responsabilizando o docente pelos seus resultados.

Considerações finais

Esta contribuição discute os resultados da última etapa de um estudo dissertativo de mestrado que visou investigar a compreensão dos docentes sobre o seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da implementação da política de Turno Único na rede de ensino pública da cidade do Rio de Janeiro. Sob o “olhar” dos professores investigados, nesta pesquisa constatou-se que a escola de tempo integral tem cumprido uma função pedagógica, prevalecendo um modelo convencional de ensino, em que a extensão do tempo significa mais aprendizagem para os alunos. Ademais, em tal política evidencia uma concepção de educação que prima pela proteção social, atribuindo à escola de tempo integral essa função. Nesse

contexto, constata-se a ampliação da função docente, evidente em narrativas do tipo “vai além do pedagógico”, “multitarefa”, “cuidadora de crianças desassistidas” e “mais trabalho social do que formativo”, em que, conforme Silva (2016), professores dispõem grande parte de seu tempo de ensino no “cuidar” e na resolução de conflitos em sala de aula, além da consecução de tarefas administrativas e burocráticas, sobrando-lhes pouco tempo de sua jornada de trabalho para as atividades de apoio ao ensino e para momentos de formação e reflexão sobre o seu trabalho, inviabilizando o exercício da práxis.

Quando a compreensão do trabalho se atrela especificamente às condições de exercê-lo, à função docente e à função da escola de tempo integral, é possível perceber as determinações da política educacional gerencialista implantada nesta rede de ensino no período investigado, calcada em uma concepção técnica e instrumental desse trabalho, provocando um esvaziamento da função docente, com foco na dimensão individual em detrimento da gestão coletiva, além de assumir outras funções, além da pedagógica. Em suma, os depoimentos dos docentes refletem as determinações objetivas e subjetivas sobre o seu trabalho na política de Turno Único e que, apesar de maioria dos respondentes acreditar que a escola de tempo integral deve propiciar uma formação mais completa para o alunado, parece que essa compreensão não é parte de um projeto formativo dessa política.

Referências

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 9, n. 36, p. 25-37, dez. 2009. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639638>

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. 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. *Diário Oficial da União*, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública em conformidade com o artigo 6º da lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da constituição federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, 29 maio 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-22, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber, 2012.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

JOHNSON, T. *Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologias e técnicas qualitativas*. Rio de Janeiro: e-papers, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF, 2014. p. 4-309.

MARTINS, F. *Trabalho docente em escolas de tempo integral: 'olhares' a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro*. 2018. 151 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

NORONHA, O. M. Práxis e educação. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-44, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

PREFEITURA DO MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO. Lei Nº 5.225 de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público rede pública municipal nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: 2010. *Diário Oficial do Município*, 6 nov. 2010.

_____. Resolução Nº 1.427, de 24 outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 25 out. 2016

RAMOS, M. Escola unitária. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 341-6.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-41, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>

SILVA, K. A. C. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17. 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014.

_____. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. 2017, São Luís. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

SILVA, K. A. C.; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016.

SOUZA, A. N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

Submetido em: 26/05/2022

Aceito em: 13/07/2022

Sobre os autoras

Flávia Silva Martins

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI-UNIRIO). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: flavsmartins@gmail.com

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu/UNIRIO).

Coordenadora do Núcleo Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI-UNIRIO)

E-mail: ligiamartha25@outlook.com