



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

FLÁVIA SILVA MARTINS

TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:

‘Olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de
Janeiro

Rio de Janeiro

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

FLÁVIA SILVA MARTINS

TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:

‘Olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de
Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPGEdu) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Linha: Políticas, História E Cultura em Educação.

Rio de Janeiro

Agosto/2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

FLÁVIA SILVA MARTINS

TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
'OLHARES' A PARTIR DA POLÍTICA DO TURNO ÚNICO - MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31/08/2018

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Janaína Specht da Silva Menezes – UNIRIO

Professora Dayse Martins Hora - UCP

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

MM378 Martins, Flávia Silva
TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
?Olhares? a partir da política do turno único -
município do Rio de Janeiro / Flávia Silva Martins.
-- Rio de Janeiro, 2018.
151

Orientadora: Ligia Martha Coimbra da Costa
Coelho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. política educacional. 2. educação em tempo
integral. 3. trabalho docente. I. Coelho, Ligia
Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Gratidão: palavra muito em voga. Será que sabemos o seu significado? Quais os sentidos que ela veicula? Sua origem é latina, vem de “gratia”, que significa graça ou *gratus*. Significa ter o reconhecimento agradável pelo benefício recebido de outrem. É um sentimento. A partir dessa definição, procuro expressar minha eterna gratidão ao universo por todo o aprendizado construído e reconstruído neste trabalho. Apesar de seu produto ser atribuído a um único autor, trata-se de uma cocriação, na qual algumas pessoas nem fazem ideia de que fazem parte.

Gratidão aos que me fizeram superar os meus limites, me dando a oportunidade de crescer como pesquisadora e como pessoa. Gratidão pela oportunidade de aprender com as crianças, enquanto professora dos anos iniciais em escolas de tempo integral, na rede de ensino da cidade do Rio. Sou grata às minhas colegas de trabalho, pelos momentos de união, colaboração, de muito estresse e de luta diária pela educação pública e gratuita. Gratidão a minha mãe que me proporcionou o apoio necessário para prosseguir. Gratidão, mais uma vez, à pessoa, formadora e orientadora Lígia Martha C. da C. Coelho, pela sua ética e estética. Gratidão às professoras Janaína S. da Silva Menezes, Dayse M. Hora, Maria Fernanda R. Nunes e Kátia A. Curado Silva, pelos ensinamentos, orientações. Agradeço também ao professor Marco Silva, por suas contribuições *ciberculturais* na composição deste trabalho e, ainda, ao professor Jailson A. dos Santos, por todo apoio e compreensão.

Por fim, gratidão a todos formadores do PPGEdU/Unirio e aos meus colegas pesquisadores, pelos momentos juntos de aprendizado e de parceria. Em especial, Cosme Leonardo e Saraa Mól, pelas orientações preciosas e carinho. Às queridas Gisele Duque e Aline Miranda e ao Jairo Santos, incansáveis divulgadores da pesquisa, além de todos e todas que contribuíram para alcance do número representativo da amostra. À amiga Adriana Cunha, pela tradução do resumo desta obra. Gratidão aos professores e professoras da SME/RJ que participaram. Sem vocês, esse trabalho não existiria. Não tenho outra palavra para me expressar a não ser com GRATIDÃO.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar a compreensão dos docentes que atuam nos anos iniciais, em regime de 40 h, sobre o seu trabalho na política de educação em tempo integral da cidade do Rio de Janeiro – o Turno Único. Para isso, elegemos os seguintes objetivos: (i) inferir/depreender como o docente dos anos iniciais, que atua nas escolas de turno único, em regime de 40h, concebe a educação em tempo integral da rede de ensino quanto à função dessa escola, (ii) à finalidade do tempo integral e (iii) quanto ao seu trabalho na política de educação em tempo integral. Centramos nossa discussão em torno da natureza deste trabalho, da função docente e da função da escola de tempo integral, associado ao seu modo de organização e às suas condições a partir dos estudos da Sociologia da Educação. Adotamos como caminho metodológico a abordagem qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, análise documental e *survey online*. A partir de levantamento teórico acumulado sobre o trabalho docente e a educação em tempo integral, pudemos contatar que os aportes normativos analisados veiculam as mesmas determinações da política global, que direciona esse trabalho pela lógica do ‘espírito toyotista’, exigindo um profissional flexível e polivalente, sendo este responsabilizado pela aprendizagem e desempenho dos estudantes. Quanto à função da escola e à finalidade do tempo integral, foi evidenciado pela maioria dos docentes que eles primam pela qualidade do tempo pedagógico, visando uma formação mais completa e diversificada para os sujeitos. Entretanto, quando esses mesmos docentes são convidados a opinar sobre o modelo de escola onde trabalham, evidencia-se certa falta de clareza sobre os fundamentos formativos da política de Turno Único. Parece-nos que o trabalho docente nesta política tem por função fazer com que os alunos melhorem seu desempenho, em função da maior exposição às atividades escolares, sem considerar a qualidade desse tempo no aspecto pedagógico e formativo, o que causa estranhamento e esvaziamento da função docente. Quanto à compreensão dos docentes sobre o seu trabalho, os depoimentos apresentaram uma diversidade de significados e sentidos. Quando essa compreensão se atrela às condições de trabalho, à função docente e à função da escola de tempo integral, pudemos perceber com mais profundidade as determinações da política educacional gerencialista, em que o trabalho é compreendido como uma atividade técnico-instrumental, com foco na dimensão individual em detrimento da gestão coletiva, além de assumir outras funções, além da pedagógica.

Palavras-chave: política educacional, educação em tempo integral, trabalho docente.

ABSTRACT

The current study has proposed to investigate teachers' comprehension of those who work in primary education, 40-hour working week, about their experience under the policy of full-time in the city of Rio de Janeiro - the Single-Shift Model. For this purpose, we selected the following objectives: (i) infer/deduce how primary school teachers conceive full-time education in the educational system as for this schooling function, (ii) the purpose of full-time education (iii) their work in such policy. We focused our discussion around the nature of this work, the teaching and full-time school functions, associated to its organization mode and conditions starting from Sociology of Education studies. We adopted as a methodological bases the qualitative approach, comprised of bibliographic research, documentary analysis and online survey. From the theoretical gathering, we could verify that the normative contributions which were subject to analysis transmit the same determinants of global policies, which direct this work based on the same logic of the "Toyotist philosophy" demanding multi-skilled workers, responsible for students learning and performance. In regard to the purpose of a full-time school and its function, it was evidenced by the majority of teachers that they prioritize the quality of teaching time, aiming at a broader formation. However, when those same teachers are invited to give their opinion about their schools' model, it becomes noticeable a certain lack of clarity about the formative fundamentals of the Single-Shift policy. It seems to us the teaching work in this model has as function to make that students improve their results, on account of a greater exposition to school activities, without considering the quality of this time under the pedagogical and formative framework. As a result, there is a feeling of strangeness and the stripping of meaning of the teaching function. Regarding teacher's comprehension about their work, testimonials presented a diversity of meanings. When this comprehension is tied to working conditions, teaching and full-time school functions, we are able to understand on a deeper level the determinations of the managerialist educational policy, in which work is comprehended as a technical-instrumental activity, focused on the individual dimension to the detriment of a collective management, in addition to assuming new responsibilities, other than the pedagogical one.

Keywords: educational policy, full-time education, teaching work

INDICE DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Documentos federal e estadual (RJ) sobre carreira e ofício docente	22
Quadro 2 - Legislações e documentos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) sobre carreira e ofício docentes	23
Quadro 3 - Alterações e Leis relacionadas ao PCCR (RIO DE JANEIRO, 2013a).....	57
Quadro 4 – Matriz curricular do Primário Carioca – Turno Único	83
Quadro 5 - Campo online para composição da amostra.....	89
Quadro 6 - Subcategorias de análise.....	90
Quadro 7 - Dimensões investigadas no <i>survey</i>	91
Quadro 8 - Unidades de registro (BARDIN, 1977) – Respostas à questão aberta.....	109
Quadro 9 - Trabalho como amor, prazer, satisfação, realização e/ou sofrimento	109
Quadro 10 - Trabalho como atividade desafiadora/superação	111
Quadro 11 - Trabalho como comprometimento, dedicação, profissionalismo.....	113
Quadro 12 - Qualifica o trabalho a partir de suas condições.....	115
Quadro 13 - Qualifica o trabalho a partir de sua função e da função da escola/educação	120
Quadro 14 - Define o trabalho em função da organização do tempo escolar para o turno integral.....	122
Quadro 15 - Trabalho relacionado ao processo de ensino e aprendizagem/rendimento ou resultados.....	124
Tabela 1 – Confirmação do público-alvo	95
Tabela 2 - Unidade Escolares informadas por número de docentes.....	96
Tabela 3 - Formação inicial versus formação atual.....	98
Tabela 4 - Atribuições docentes <i>versus</i> tempo de organização do trabalho.....	103
Tabela 5 - Grau de controle sobre o processo de organização do trabalho <i>versus</i> resultados do trabalho	104
Tabela 6 - Tempo para organização do trabalho <i>versus</i> cumprimento da Lei 11.738 (BRASIL, 2008)	104
Tabela 7 - Grau de reconhecimento do trabalho na unidade escolar <i>versus</i> gestão central	106

Gráfico 1 – Proporção dos Respondentes por Unidades Escolares e por CRE	97
Gráfico 2 - Formação atual dos respondentes	99
Gráfico 3 - Modelo de escola que mais se aproxima da política de Turno Único.....	100
Gráfico 4 - Interferência do tempo de permanência na escola de turno único no desempenho do aluno	100
Gráfico 5 - Grau de satisfação do aluno na escola de turno único	101
Gráfico 6 - Tempo dedicado ao aluno (tempo pedagógico)	105
Gráfico 7 - Grau de qualificação para exercer a docência.....	106
Gráfico 8 - Nível de satisfação dos professores em relação ao seu trabalho na política de Turno Único.....	107
Gráfico 9 - Palavras mais utilizadas para definir trabalho docente	126

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAIC's	Centros de Atenção Integral à Criança
CF	Constituição Federal
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EITI	Educação Integral e (m) Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
OM	Organismos Multilaterais
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PEE	Plano Estadual de Educação
PEE's	Programas Especiais de Educação
PEF	Professor do Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PMED	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALIS	Teaching and Learning Internacional Survey
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura,
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SMGAD	Sistema Municipal de Gestão de Alto Desempenho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Apresentação	14
Aspectos teórico-metodológicos	18
Estrutura da Dissertação	24
1. “OLHARES” PARA O TRABALHO DOCENTE: TENSÕES E CONTRADIÇÕES ..	26
1.1 A nova configuração do trabalho e suas implicações para o trabalho docente	26
1.2. Trabalho docente: (re) construindo um significado.....	29
1.3. Do global ao local: o que a política educacional revela para o trabalho docente?	34
1.4. Como o trabalho docente é tratado nos textos normativos do município do RJ?.....	52
2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	66
2.1. A educação em tempo integral e os projetos de educação em disputa.....	67
2.2. Forma-se para o trabalho ou o trabalho nos (con) forma? A especificidade do trabalho docente na escola de tempo integral	72
2.3 O que a política de Turno Único da rede pública municipal do Rio de Janeiro revela para o trabalho docente dos anos iniciais em tempo integral?	79
3. PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC): OLHARES EM E NA REDE, PARA ALÉM DO ESPAÇO INSTITUCIONAL.....	85
3.1 Método, instrumentos de coleta e análise de dados.....	87
3.2 Proposta metodológica: limites, possibilidades e aprendizados	92
4. O OLHAR DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS SOBRE O SEU TRABALHO NAS ESCOLAS DE TURNO UNICO DA REDE MUNICIPAL DO RJ	95
4.1. Perfil dos docentes: quem são e onde trabalham?	95
4.2. Compreensão dos docentes sobre a escola de tempo de integral	99
4.3. Compreensão dos docentes sobre o seu trabalho.....	102

4.3.1 Um olhar sobre os “olhares” do trabalho docente	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXO 1	140
ANEXO 2 - PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE	141
Seção 1: Apresentação.....	141
Seção 2: Confirmação do público-alvo	142
Seção 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143
Seção 4: Perfil Docente	144
Seção 5: Compreensão sobre a Educação em Tempo Integral	146
Seção 6: Compreensão do trabalho docente dos anos iniciais em regime de 40 h na Política de Turno Único.....	147

INTRODUÇÃO

Apresentação

Meu primeiro contato com as pesquisas sobre Educação Integral e (m) Tempo Integral se deu nesta universidade - UNIRIO, enquanto estudante de Pedagogia. Fui convidada pela Prof^a. Dr^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho para compor o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), pioneiro nos estudos sobre a temática. Nas minhas investigações iniciais, compreendi que existem diferentes concepções de educação integral e diferentes arranjos com o tempo integral que, por sua vez, refletem diferentes projetos de educação e de sociedade.

Neste caminho, ao aprofundar-me na temática durante a graduação, deparei-me com um cenário propício para torná-la objeto de meu estudo de conclusão de curso, em 2008, sob o título “Em busca de um novo paradigma para a educação integral”. À época, a educação integral estava ressurgindo no cenário das políticas educacionais, mas com uma nova “roupagem” - sob a perspectiva da educação integrada, em que se postula que a articulação entre escola e sociedade se torna um caminho viável para dar conta das demandas da educação, no século XXI.

Anos mais tarde, eis que me torno docente em tempo integral na rede pública municipal do Rio de Janeiro, tendo a oportunidade de olhar para este campo sob outra perspectiva: a do chão da escola, como parte dele. Esses cinco anos de experiência fizeram-me refletir sobre a educação em tempo integral na *práxis*¹ e perceber que ainda são muitos os desafios para materializá-la, numa perspectiva de formação humana ampla, com a possibilidade da instituição escolar também compartilhar tal função. E mais que isso: a necessidade de investigar o trabalho docente na educação pública, no contexto das políticas educacionais, considerando os diferentes projetos de escola em disputa.

Neste sentido, posso afirmar que os estudos sobre a educação integral e (m) tempo integral (EITI) enquanto pesquisadora no NEEPHI, durante a graduação, além da minha experiência como docente em uma escola de tempo integral, me fez retornar à academia com novos questionamentos, desta vez acerca da (s) política (s) de educação em tempo integral no país e, mais especificamente, na cidade do Rio de Janeiro.

¹ Conceito que significa ação, seja ela ética, política, econômica. No contexto citado, referimo-nos a *práxis* como trabalho em que ação do agente e o produto de sua ação são idênticos, mas que foi desfigurado pelo processo histórico em que trabalhadores não se reconhecem nos produtos de seus trabalhos. (CHAUÍ, 1999).

O governo brasileiro deu o pontapé inicial no objetivo da ampliação da jornada escolar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - a Lei n. 9.394, de 1996 que, além de determinar um tempo mínimo de 4 horas de permanência do aluno nas escolas brasileiras, prevê o seu progressivo aumento no ensino fundamental, em seus artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996). A partir de então, a educação em tempo integral (ETI) se torna uma das pautas primordiais da agenda educacional, expressa também no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Decreto n. 6.094, de 2007) e no Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024 - Lei n. 13.005 de 2014).

Pode-se dizer que, nos últimos dez anos (2007-2017), o governo federal não mediu esforços para induzir os entes federados a implantar políticas de expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola pública. Exemplo disso é o Programa Mais Educação (PMED - Decreto n. 7083/2010) que, de acordo com Silva e Silva (2014), alterou significativamente o cenário educacional brasileiro, exercendo um papel indutor no sentido da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, sendo objeto de muitas pesquisas no campo da educação e da educação integral e (m) tempo integral, em particular².

Diante do cenário que se apresenta a partir do imperativo legal da ampliação do tempo escolar nas redes de ensino em todo o país e, particularmente, na rede de ensino carioca, bem como tendo como foco o trabalho desenvolvido pelos docentes nessa realidade, elejo como tema deste estudo o trabalho docente na política de educação em tempo integral, para me debruçar sobre um cenário específico, que é a educação pública municipal do Rio de Janeiro.

A motivação por esse estudo se deu por meio da experiência como professora dos anos iniciais, em regime de 40h, e a necessidade de compreender o trabalho docente no contexto de uma política de educação em tempo integral (ETI), o Turno Único, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Some-se a isso o fato de o tema ser recorrente na pauta das políticas educacionais e compor uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

² Refiro-me à pesquisa encomendada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) em 2007 às universidades públicas federais para mapear experiências de jornada ampliada nos municípios brasileiros, nomeada Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf> Acesso em 17.maio.2016

De acordo com Maurício (2009), tal meta vem sendo materializada no país de diferentes maneiras e perspectivas educacionais, mostrando-se complexa, variada e foco de muitas investigações; portanto, uma temática que necessita de continuidade nas investigações, considerando os diferentes arranjos e modalidades que assume no país para a consolidação do aumento progressivo da jornada escolar, previsto na LDBEN 9394/1996.

Na cidade do Rio de Janeiro, a experiência mais emblemática de ETI pública e gratuita se deu com a implantação do Projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), nas décadas de 80 e 90 do século passado, idealizado pelo então vice-governador Darcy Ribeiro e caracterizado como um projeto de escola de horário integral, cuja função era “inserir o aluno no domínio do código culto e do conhecimento formal, mas considerando seus conhecimentos práticos, a sua vivência” (RIBEIRO, 1986, p. 48). O projeto dos CIEP's, segundo Cavaliere (2002), acabou se tornando uma experiência frágil, caracterizado por sua descontinuidade, em função de sucessivos boicotes políticos que sofreu nos anos que se sucederam.

Aproximadamente trinta anos após esta experiência, inicia-se um novo ciclo na história da ETI no município do Rio de Janeiro. Além do Programa Mais Educação, outros programas, de âmbito municipal, foram implantados com o mesmo objetivo, tais como Escolas do Amanhã e a Fábrica de Escolas do Amanhã – especificamente do município do Rio de Janeiro – que visam, em linhas gerais, aumentar o desempenho e garantir a permanência das crianças em situação de vulnerabilidade social nas escolas.

Identificamos que esses programas contribuíram para com o esforço de consolidar a política de tempo integral no município do Rio, que se efetivou como marco legal com a promulgação da Lei n. 5.225, de 2010. A referida Lei, em seu Art. 1, estabelece como meta “o atendimento das escolas em Turno Único de sete horas em dez anos, à razão de dez por cento ao ano” (RIO DE JANEIRO, 2010). Passado este prazo, o governo municipal seguiu com o processo de reestruturação desta rede de ensino para ampliar a oferta de tempo integral aos alunos, em consonância com o projeto lei do PNE 2014-2024 que, à época, tramitava no congresso. Em 2016, a meta era alcançar 35% dos alunos estudando em Turno Único e construir 136 unidades escolares (Portal RioEduca, 2015)³.

³ Fonte: Portal RioEduca. Disponível em <<http://www.rioeduca.net>> Acesso em 27.maio.2016

Neste cenário de construção de uma política municipal de ETI permeada por programas focais⁴ de ampliação da jornada escolar, percebemos um ‘novo’ perfil docente – o que atua especificamente nestas escolas em tempo integral, em regime de 40 h semanais. Denominamos ‘novo’ perfil pelo fato de, com exceção de um breve período em 1990⁵, até a implantação da política de Turno Único, em 2011, não haver docentes que atuassem neste regime de trabalho em sala de aula, com uma única turma em apenas uma escola, no município do Rio de Janeiro.

Neste contexto, é relevante retomar as reflexões acerca do trabalho docente na política de educação de tempo integral que vem se delineando na cidade do Rio, pois este cenário tem se apresentado como um desafio particular para professores dos anos iniciais que atuam 40 h semanais, uma vez que eles permanecem com uma turma a maior parte do tempo pedagógico, em uma unidade escolar.

Diante de tantos desafios no que tange à docência nas políticas educacionais da capital fluminense, indagamos: como os docentes dos anos iniciais que atuam nas escolas de Turno Único, em regime de 40h, compreendem o seu trabalho, diante desta política de ETI?

Considerando o problema apontado, as questões que me instigam à investigação são: (i) qual (is) sentido (s) tem se atribuído ao trabalho docente nos aportes legais e normativos, no contexto da política de educação em tempo integral? (ii) como os docentes dos anos iniciais que trabalham na escola de tempo integral, em regime de 40h, compreendem a função dessa escola? (iii) para esses mesmos docentes, qual a finalidade da educação em tempo integral como política pública? e (iv) como compreendem o seu trabalho, na política de tempo integral, na cidade do Rio de Janeiro?

Neste caminho, a pesquisa pretende, como objetivo geral, analisar a compreensão dos docentes dos anos iniciais que atuam nas escolas de turno único, em regime de 40h, sobre o seu trabalho na política de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro. Visando alcançar este objetivo maior, o presente estudo elenca, como objetivos específicos: (i) inferir/depreender como o docente dos anos iniciais, que atua nas escolas de

⁴ Políticas sociais focais são políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais políticas emergiram no contexto do neoliberalismo por ações de proteção social, voltadas para as camadas mais pobres da população. (HÖLFLING, 2001)

⁵ Em 1992, foi realizado um concurso pela Prefeitura do Rio para docentes em regime de 40 h semanais. Após este período até 2011, o governo municipal realizou concurso para carga horária de 22h:30 min. semanais para o cargo de Professor II – anos iniciais.

turno único, em regime de 40h, concebe a educação em tempo integral da rede de ensino quanto à função dessa escola; (ii) à finalidade do tempo integral e (iii) o seu trabalho na política de educação em tempo integral.

Muitas são as perspectivas para responder às questões e aos objetivos expostos, mas o cerne, acreditamos, é a constatação de que a escola é, ainda, o espaço formal de aprendizagem da educação no século XXI e que professores e professoras são sujeitos que estão no centro desse processo. Acreditamos que o estudo tenha relevância para as pesquisas em educação, pois contribui para com os estudos acerca das políticas de ETI nas escolas públicas brasileiras e, especificamente, nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, posto como meta no ordenamento legal. Some-se a isso a necessidade patente de compreender como docentes dos anos iniciais se colocam quanto ao seu trabalho na rede de ensino em que atuam, visto que esta categoria profissional é a que permanece mais tempo com o aluno no período de escolarização e durante a jornada escolar de 7 h diárias.

Aspectos teórico-metodológicos

Diante desse quadro, é imperativo levantar, no campo teórico, de que maneira o trabalho docente tem se configurado na política educacional brasileira, e em particular, na política de educação em tempo integral da cidade do Rio de Janeiro, considerando a nova regulação das políticas educacionais, em que se alteram drasticamente as formas de organização escolar, provocando o que Oliveira (2004) e outros autores⁶ denominam de reestruturação do trabalho docente. A este respeito, Oliveira (2004) indica que os estudos sobre as mudanças da natureza do trabalho escolar exigem adensar a discussão no contexto de reestruturação dos sistemas de ensino e, no escopo deste estudo, da reestruturação desses sistemas para a educação em tempo integral.

De acordo com Vieira e Fonseca (2010), o trabalho docente pode ser compreendido a partir de duas perspectivas de abordagem: a que problematiza o trabalho a partir de suas condições históricas e outra, que se dedica à análise de sua atividade no cotidiano. Centramos nossas análises na primeira abordagem, visto que acreditamos não ser possível compreender o trabalho docente sem relacioná-lo às mudanças ocorridas no mundo do trabalho⁷.

⁶(FARDIN, 2003; NORONHA, 2001)

⁷ Antunes (2014) define a nova morfologia do trabalho a partir da nova configuração do trabalho, da reestruturação produtiva do capital nas últimas décadas, pautada na precarização e na sua superexploração.

Nessa direção, recorreremos às contribuições de Antunes (1999, 2005) sobre a nova morfologia do trabalho na sociedade capitalista e para a compreensão de trabalho docente a partir dos estudos de Enguita (1991) e Hipolyto (1997) quanto à sua natureza e a tese da proletarização docente. Nesta construção, nos ancoram reflexões acerca da função e organização do trabalho docente, presentes no Dicionário trabalho, profissão e condição docente (OLIVEIRA, VIEIRA, DUARTE, 2010).

Os estudos de Oliveira (2004, 2005, 2008) indicam que a maneira como vem sendo realizada a expansão da educação básica, por meio da nova regulação baseada em critérios de produtividade, eficácia e excelência, tem sobrecarregado os trabalhadores docentes. No contexto brasileiro, a educação para a equidade social⁸ ocorreu de modo a que a escola assumisse variadas funções. Neste cenário, os professores da educação básica encontram-se diante da necessidade de responder a exigências que vão além de sua formação. Essa questão também é discutida por Shiroma e Santos (2014) e Shiroma e Evangelista (2015), que revelam as determinações globais na política educacional para o trabalho docente. Nessa perspectiva, buscamos problematizar os mecanismos presentes na política educacional local e seus efeitos para o trabalho, formação e carreira docentes.

Santos (2016) afirma que a política educacional requer que se trate do que é intrínseco ao ofício docente, do lugar que o professor ocupa e do que ele tem a dizer no momento da formulação de uma política educacional, até o desenvolvimento e a avaliação de seu impacto. Assim, concordando com as reflexões deste autor, apoiado em Ball (2011), reafirmamos a necessidade de investigar a compreensão daqueles que vivenciam a política no contexto da prática. Desconhecemos, até o presente momento, ações governamentais nas políticas de ETI que tenham considerado a participação do professor acerca do seu trabalho nas escolas de tempo ampliado.

Já para compreender a educação em tempo integral, recorreremos, principalmente, aos estudos de Coelho (2009, 2014), Cavaliere (2007, 2009, 2014) e Libâneo (2006, 2014), que versam sobre sua trajetória no país, bem como as funções assumidas pela escola na política de ETI, considerando as diferentes concepções de educação em disputa. Para Coelho (2014), a ETI se constitui uma proposta que estende o tempo diário de permanência

⁸ Referimo-nos à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento fornece orientações aos países em desenvolvimento para expansão da educação como estratégia para redução da pobreza.

dos alunos na escola, mas em muitas experiências e projetos se propaga uma perspectiva de educação integral que se equipara à extensão apenas quantitativa desse tempo.

Neste sentido, julgamos importante resgatar as diferentes concepções que justificam a ampliação da jornada escolar na educação pública. Encontramos em Cavaliere (2007, 2009, 2014) alguns apontamentos no que tange às funções desta escola, com relação ao conhecimento, à formação para a vida em sociedade e a dimensão político-pedagógica do tempo ampliado. Conforme Libâneo (2006)⁹, a trajetória da educação em tempo integral no Brasil é marcada pela descontinuidade das experiências e políticas.

Já Coelho e Hora (2011) apontam que a educação em tempo ampliado, mesmo não sendo uma proposta recente na educação brasileira, ainda é um impacto para as nossas realidades e condições de trabalho. Na mesma direção, Curado Silva (2014) e Curado Silva e Rosa (2016) postulam uma educação integral para professores que atuam na escola de tempo integral, sendo imprescindível, nessa construção, considerar as condições objetivas e materiais de trabalho dos docentes da escola básica. Fazemos, então, uma revisão conceitual acerca da ampliação da jornada escolar em suas concepções e práticas, no sentido de reconstruir o significado para o trabalho e formação docentes que contemple um projeto de educação integral em tempo integral visando à emancipação dos sujeitos.

Na perspectiva de um caminho metodológico que possibilite articular a reflexão sobre as categorias acima elencadas à análise da realidade política da ETI no município do Rio, optamos por uma abordagem qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, análise documental e *survey online*.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser (somente) quantificado. Sobretudo, a autora alerta que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, se complementam. Adotando essa perspectiva, acreditamos que os dados têm muito a nos dizer em pesquisas educacionais e nos permitem interpretar e analisar qualitativamente a realidade, tanto no aspecto macro, quanto no micro do campo investigado, associado ao seu contexto sócio histórico.

O estudo bibliográfico compõe uma etapa importante da investigação científica, uma vez que, por meio da “pesquisa disciplinada, crítica e ampla da teoria” (MINAYO, 2002, p. 32) é possível vincular pensamento e ação, teoria e prática. Além disso, o

⁹Participação do autor em Mesa Redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da UCG, novembro de 2006.

referencial bibliográfico adotado geralmente indica o ‘ponto de vista’ com o qual o pesquisador desenvolve a sua investigação. Especificamente neste estudo, nos dedicamos a analisar as perspectivas teóricas e produções acerca de duas categorias de análise que vislumbramos no estudo - trabalho docente e educação em tempo integral -, no contexto da política educacional local.

A análise documental compõe uma segunda escolha da investigação e tem o propósito de levantar e analisar as fontes de ordenamento legal - tais como leis, resoluções, planos e outros documentos - que dispõem sobre o trabalho docente nas esferas federal, estadual e municipal, além de outras fontes públicas oficiais. Tomamos como referência o conceito ampliado de documento, ou seja, um texto de fontes primárias ou secundárias que são exploradas no contexto de um procedimento de pesquisa.

Assim sendo, buscamos esgotar os documentos que podem nos fornecer dados e informações significativas acerca do trabalho docente na política educacional brasileira. Nesta perspectiva, afirmam Shiroma et al (2005, p. 432) que os textos “devem ser lidos com e contra os outros, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”, considerando seu tempo e o contexto em que foram produzidos. Nesse sentido, os documentos apresentados nos quadros 1 e 2, a seguir, objeto de análise desta investigação, são interpretados a partir de sua intertextualidade¹⁰ com outros textos de mesmo período, local e contexto de produção.

¹⁰ Influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida, e que gera a atualização do texto citado. (HOUAISS, 2009)

Quadro 1 - Documentos federal e estadual (RJ) sobre carreira e ofício docente

Abrangência	Documentos federais e estadual	Descrição	Referência
1988...	Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988)	Promulga Constituição da República Federativa do Brasil.	BRASIL (1988)
1996...	LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	BRASIL (1996)
2008...	Lei 11.738, de 16 de julho de 2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional alínea ‘e’ do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	BRASIL (2008)
2014-2024	Lei 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	BRASIL (2014)
2009...	Lei 5.597, de 18 de dezembro de 2009	Plano Estadual de Educação (PEE)	RIO DE JANEIRO (2009)

Fonte: organizado pela autora

Os documentos da legislação federal nos direcionam na compreensão da regulamentação da carreira docente no Brasil, com recorte temporal a partir da década de 1990. Este decênio configurou-se como um período de muitas mudanças na normatização da educação, uma década emblemática, em que foi aprovada a LDBEN (BRASIL, 1996), fruto de disputas que perduraram por oito longos anos, desde a concepção do primeiro projeto, após promulgação da Constituição, em 1988 (BRASIL, 1988).

Em seguida, dedicamo-nos à análise do Plano Estadual de Educação – PEE (RIO DE JANEIRO, 2009). De acordo com o Art. 211 da CF (BRASIL, 1988), os sistemas de ensino devem se organizar em regime de colaboração. Considerando essa normativa, buscamos identificar neste documento o que o estado do Rio do Janeiro tem previsto para o ofício docente e as possíveis ações que o contemple, em colaboração com os seus municípios, conforme a seguir:

Quadro 2 - Legislações e documentos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) sobre carreira e ofício docentes

Anos de abrangência	Legislações e documentos municipais	Descrição	Referência
2018-2028	Lei nº 6.362/2018	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2018a)
2018	Ofício GP nº 53/CMRJ	Comunica o veto parcial ao PL nº 1709-A/2016 – Lei nº 6.362/2018.	RIO DE JANEIRO (2018b)
2013...	Lei 5.623 de outubro de 2013	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração/PCCR da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro.	RIO DE JANEIRO (2013a)
2018	Lei 6.316 de 8 de janeiro de 2018	Altera a redação do art. 43 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013.	RIO DE JANEIRO (2018c)
2018	Lei 6.335 de abril de 2018	Altera a redação do art. 12 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013.	RIO DE JANEIRO (2018d)
2017...	Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2017-2020)	Apresenta ações previstas para os próximos quatro anos na Prefeitura do Rio de Janeiro.	RIO DE JANEIRO (2017)
2015	Decreto nº 40.399 de 22 de julho de 2015	Consolida as legislações pertinentes às premiações a serem concedidas aos servidores da SME na forma que menciona e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2015)

Fonte: organizado pela autora

Os documentos municipais selecionados têm o propósito de investigar como o governo municipal concebe o trabalho docente, em meio à implantação de políticas públicas para a educação básica, a partir da gestão de Eduardo Paes (2009-2016) e início de Marcelo Crivella (2017-2018).

Ao realizar a análise documental, optamos por fazê-la de forma a não considerar o contexto de produção a partir de pares de categorias relacionadas ao trabalho e carreira docentes. Ao se trabalhar com categorias de análise, Minayo (2002) relata que estas podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, como foi nossa opção neste estudo, de forma que abarque conceitos mais gerais e abstratos. Após a coleta de dados o pesquisador, segundo a autora, pode formular categorias mais específicas e concretas para compará-las com as estabelecidas antes de ir a campo. Assim, apoiados no procedimento da análise de

conteúdo aliado às categorias prévias, analisamos os aportes documentais que legislam sobre o trabalho docente para a etapa seguinte da investigação - a aplicação da *survey online* com os professores da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Levando em consideração a especificidade desta etapa empírica, optamos por desenvolvê-la em um capítulo próprio¹¹.

Estrutura da Dissertação

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos, desenvolvemos o estudo em quatro capítulos. No capítulo 1 investigamos, basicamente por meio de pesquisa bibliográfica, as determinações do mundo do trabalho e as contradições para o trabalho docente, face à nova regulação educativa advinda das reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 e avançamos a discussão analítica das determinações da política educacional no âmbito global e local, com base nos aportes legais e normativos que versam sobre as atribuições e carreira docente das esferas federal e municipal.

No Capítulo 2, refletimos acerca das diferentes perspectivas de escola em tempo integral como política educacional na educação brasileira e suas implicações com o trabalho docente nos anos iniciais; na sequência, apresentamos o cenário da implantação do Turno Único, tensionando-a com uma perspectiva do trabalho como princípio educativo na carreira docente (CURADO SILVA, 2017) e a proposta para organização do trabalho docente em regime de 40 h, em escolas desta natureza.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia traçada para a última etapa deste estudo – *survey online*, bem como seus limites, possibilidades e aprendizados.

No último capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica empreendida acerca do trabalho dos professores e professoras dos anos iniciais na política de educação em tempo integral na cidade do Rio de Janeiro, que se desdobra em quatro seções: (i) perfil dos docentes: quem são e onde trabalham; (ii) compreensão dos docentes sobre a escola de tempo de integral; (iii) compreensão dos docentes sobre seu trabalho; e (iv) um olhar sobre os “olhares” do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a seguir nos debruçamos sobre as implicações da nova regulação educativa para o trabalho docente, advinda das reformas educacionais dos anos 1990 e décadas posteriores na América Latina e, em particular no Brasil, discutindo a nova

¹¹ Ver capítulo 3 (três), dedicado à descrição da metodologia desenvolvida para aplicação da pesquisa em larga escala.

configuração do trabalho na sociedade capitalista e como essas mudanças têm repercutido na atividade laboral docente na escola básica. Na mesma direção, buscamos analisar os aportes legais e normativos que tratam do ofício e carreira docentes, no Brasil.

1. “OLHARES” PARA O TRABALHO DOCENTE: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Antunes (2005), ao trazer a dimensão dialética do trabalho, reflete sobre como o labor humano tem sido concebido desde a Antiguidade até os dias atuais. O trabalho – que ao mesmo tempo pode emancipar ou explorar e alienar – é objeto de estudo deste capítulo, tendo como cenário a reestruturação produtiva, as reformas educacionais nas últimas décadas no Brasil (1990-2000) e seus efeitos para os para os trabalhadores docentes.

Com esse propósito, resgatamos as discussões em torno da temática nas produções acadêmicas da Sociologia da Educação, a fim de compreender o trabalho docente, considerando sua dimensão social e política. Para tal, adotamos a perspectiva que o problematiza a partir das múltiplas determinações¹² as quais esta atividade está submetida na sociedade capitalista.

Nesta direção, nos dedicamos à (re) construção do significado do trabalho docente para, a partir daí, identificar o (s) sentido (s) atribuído (s) a ele nos documentos da política educacional global e local da educação básica, a partir dos seus contextos de produção. Duarte (2004, p. 286), citada por Curado Silva (2017, p. 16-17), estabelece a diferença entre os termos ao afirmar que “o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação”. Em outras palavras “é uma construção que ocupa uma zona mais estável dentre os elementos que constituem o material para que o sujeito construa seus sentidos”. Desta forma, a análise da política educacional por meio da produção dos textos que a gerou, assim como dos “olhares” docentes para seu trabalho considera sentido como uma “formação dinâmica, fluida, complexa e de estabilidade variada”, em Vygotsky (1934/2001, p. 465)¹³, construída por meio das relações sociais.

1.1 A nova configuração do trabalho e suas implicações para o trabalho docente

De acordo com Antunes (2005), desde a Antiguidade o trabalho tem sido concebido de forma controversa: associado à vida, criação e felicidade social, mas também, em contraposição, relacionado à infelicidade, escravidão e servidão. Com o advento do mundo

¹² Refiro-me às determinações culturais, econômicas e políticas que incidem sobre o trabalho docente (DUARTE, 2004), citado por Curado Silva (2017).

¹³ Citado por Barros et al, 2009, p. 179

moderno, a compreensão do mundo do trabalho como caminho para a salvação prevalece em relação ao descanso, à folga, e ao ócio como realização humana, como enfatiza o autor.

Neste contexto, que avança para o também advento da sociedade capitalista, o trabalho torna-se objeto de estudo de Hegel e, ainda, de Marx. Este último identifica-o (2004, apud ANTUNES, 2005) como atividade vital do ser humano, algo que o diferencia dos outros animais. Apoiado neste autor, Antunes (2005, p. 138) afirma que o trabalho era “[...] necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória”.

Diante dessa faceta contraditória do trabalho, o autor defende a tese de que ele permanece como questão nodal em nossas vidas e, contemporaneamente, somos desafiados a dar-lhe um novo sentido. Assim, ao trazer à tona os conceitos de trabalho vivo e trabalho morto, Antunes desvela sua consequência mais negativa - dada pela “destruição, precarização e eliminação dos postos de trabalho, resultando um desemprego estrutural explosivo” (ANTUNES, 2005, p. 141). Tal fenômeno explica-se pelo propósito das empresas, nas sociedades capitalistas, de racionalizar seu modo de operar, provocando a redução dos postos de trabalho e, ainda, o aumento da informalidade e de crescente desregulamentação, visto que a lógica pragmática do capital “acarreta na crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto” (ANTUNES, 2005, p. 141)

Podemos dizer que a contribuição de Antunes no debate sobre o novo sentido do trabalho na contemporaneidade se caracteriza na ampliação de sua compreensão, englobando a totalidade dos assalariados, terceirizados, subcontratados, contratos de tempo parcial e temporários, entre outras configurações flexíveis que cada vez mais alijam os trabalhadores das garantias sociais. O autor parte da tese de que todos os assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho¹⁴ são despojados dos meios de produção (ANTUNES, 1999; 2005). De acordo com este autor, o mundo do trabalho contemporâneo valoriza o trabalhador “polivalente e multifuncional” e recusa aqueles da cultura fordista. O sentido mais amplo do trabalho envolve, assim, a compreensão do seu caráter polissêmico, que oscila entre a perenidade e, ao mesmo tempo, revela a sua superfluidade, em função da precarização, flexibilização e desemprego (ANTUNES, 2005).

Ao trazer à tona as dimensões de produtividade e improdutividade, Antunes desvela a faceta dos trabalhadores não produtores de mais valia - criadores de anti-valor, que são

¹⁴ Antunes (2005) conceitua a categoria dos assalariados como *classe-que-vive-do-trabalho*.

utilizados como serviço, seja para o *uso* público ou para *uso* capitalista. Esta compreensão abarca tanto trabalhadores materiais, quanto imateriais, que exercem trabalho prioritariamente intelectual. Podemos dizer que estes últimos também vivenciam as mesmas questões dos demais trabalhadores ditos produtivos e, portanto, não estão alheios às mesmas agruras no mundo do trabalho contemporâneo. Desse modo, o sentido que o trabalho vem assumindo na contemporaneidade nos leva a aproximá-lo de uma parcela de trabalhadores assalariados, cada vez mais submetida à sua nova configuração: os docentes.

Na perspectiva sociológica, diversos estudos¹⁵ sobre a docência revelam que os professores da escola básica vivenciam as mesmas mazelas que os demais trabalhadores produtivos, com intensificação, flexibilização e precarização do seu trabalho, revelando traços da superfluidade pontuada por Antunes. Como aspectos em comum, esses estudos identificam as profundas mudanças nas formas de organização do trabalho na escola, intensificadas com a introdução da lógica gerencial nos sistemas de ensino para adequá-los aos interesses mercadológicos do sistema capitalista.

Essas características, segundo Oliveira (2005; 2008), se revelaram uma tendência de ordem global na educação. Na América Latina, as reformas educacionais acontecem de forma análoga, a partir dos mesmos condicionantes. No Brasil, conforme identificam os estudos desta mesma autora, a nova regulação educativa, proveniente das reformas dos anos 1990 e 2000¹⁶, se caracteriza em novas formas de gestão e financiamento da educação. Trata-se de uma série de ações que são justificadas com base nos discursos da ineficiência administrativa do setor educacional, da racionalização dos recursos para ampliar o atendimento, além de implantar a ideia de prestação de contas e de resultados, pautada na tendência de retirar cada vez mais a responsabilidade do Estado como executor dos serviços. Para Oliveira, tais ações se caracterizam na tensão entre “descentralização e centralização, autonomia financeira e administrativa e sistemas nacionais de avaliação, autonomia pedagógica requerida das escolas e as prescrições curriculares” (2005, p. 764).

Essas tensões refletem o aspecto contraditório do projeto hegemônico de educação de cunho liberal, que incidirá diretamente no trabalho docente, no que tange às condições objetivas e subjetivas de trabalho dos sujeitos que lidam diretamente com o processo de

¹⁵ OLIVEIRA (2004, 2005, 2006, 2008, 2010); BALL (2002, 2005), XAVIER (2014); SHIROMA; EVANGELISTA (2015).

¹⁶ Refiro-me às reformas educacionais iniciadas no governo de Itamar Franco e consolidadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e (1999-2002).

ensino e aprendizagem no espaço escolar, massificando¹⁷ o ensino e atribuindo à escola novas funções¹⁸, tornando-a *locus* de políticas com viés democratizador, mas que se revelam compensatórias.

Diante das ampliações das funções da escola - formar para a empregabilidade e para a equidade social - os professores passaram a desempenhar atividades para além de sua formação, tais como as de assistente social, enfermeiro, psicólogo, levando a um processo de desqualificação e desvalorização (Oliveira, 2004). Ainda de acordo com Oliveira, as reformas educativas provocaram a reestruturação do trabalho pedagógico¹⁹ e, conseqüentemente, do trabalho docente, ampliando seu âmbito de compreensão e alterando sua natureza e definição. Tais aspectos são evidenciados também por Freitas (2014) que, ao problematizar as implicações do avanço das propostas dos reformadores empresariais para a educação, identifica a articulação direta entre o trabalho pedagógico, o currículo e as avaliações de larga escala²⁰, parâmetro utilizado para caracterizar a qualidade do ensino no país.

Neste cenário, procuramos discutir a alteração na compreensão do trabalho docente a partir de categorias a ele associadas. Na busca de conceitos que fundamentem nossa abordagem, elencamos a natureza, função e organização do trabalho docente que, por sua vez, são determinadas pelas suas condições, e podem levar a formas de resistência ou à conformação. Para isso, nos ancoramos em algumas elaborações encontradas no Dicionário Trabalho, profissão e condição docente, organizado por Oliveira, Duarte e Vieira (2010).

1.2. Trabalho docente: (re) construindo um significado

De acordo com Vieira e Fonseca (2010, p. 1), a natureza do trabalho docente envolve a relação entre saber-conduta – uma vez que a produção de saberes envolve a formação de condutas – que, por sua vez, deve ser pensada a partir do contexto sócio-

¹⁷Compreende os processos de padronização dos processos de ensino, incluindo os meios didáticos e pedagógicos, os critérios de organização do trabalho escolar, as avaliações externas, entre outros, além disso, o aumento do número de alunos proporcional ao número de professores de mesmo perfil social (OLIVEIRA, 2008).

¹⁸ Refiro-me à discussão travada por Libâneo (2014) sobre a função da escola pública, tensionada em duas perspectivas, embora não antagônicas: a escola como espaço de acolhimento social e a escola como espaço de ensino e aprendizagem, que discutiremos com maior profundidade no capítulo dois.

¹⁹ De acordo com Ferreira (2010) o trabalho pedagógico está relacionado a uma intencionalidade educativa e política, com objetivo à produção de conhecimentos.

²⁰ Conjunto de provas padronizadas aplicadas aos alunos dos sistemas públicos de ensino no nível federal, estadual e municipal. No ensino fundamental, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - indicador da qualidade do ensino básico no Brasil é determinado pela Prova Brasil, em nível federal.

político-cultural sobre o qual este trabalho se desenvolve e como ele é representado por aqueles que o executam. Para os autores:

[...] a natureza do trabalho docente pode ser pensada como um jogo entre o que já se encontra prescrito e a ação humana de modificação/adaptação do já existente; entre processos de objetivação e subjetivação, pois, se existe um conjunto de regras prévias, elas não dão conta de muitas das decisões que devem ser tomadas na ação educativa [...]

Partindo da perspectiva que analisa a alteração na natureza desse trabalho a partir das determinações históricas, Hipolyto (1997) relembra que foi a partir da década de 1970 que o trabalho docente se tornou objeto de estudo dentro de uma abordagem crítica, por meio da análise do processo de burocratização do ensino e as consequências da introdução do modelo empresarial no sistema escolar. Assim, o professorado passou a ser categorizado como trabalhador nas pesquisas em educação e a escola como um lugar de trabalho. De acordo com este autor, o professor fora submetido a um processo de desvalorização profissional, perda do seu prestígio social e arrocho salarial; por isso, começou a se organizar em sindicatos, em busca de melhores condições sociais e de trabalho. De acordo com Oliveira e Assunção (2010), tais condições estão relacionadas aos modos de organização²¹ do trabalho no sistema capitalista e envolvem, além de recursos e meios necessários para realização desta atividade no tempo e espaço escolar, também as relações de trabalho, condições de emprego e de vida.

No início da década de 1990, Enguita (1991) e outros autores²² foram os primeiros a descortinar o processo de transformação da natureza do labor docente - antes autônoma e autorregulatória - para uma atividade assalariada e regulada pelo controle burocrático estatal. Neste contexto, o autor anuncia uma crise na identidade docente, em que houve incompreensões acerca de sua imagem social e delimitação de seu campo de competência, acarretando uma ambivalência entre a profissionalização e a proletarização. A expansão dos sistemas escolares e as mudanças imputadas no processo de organização do trabalho do professor ocasionaram, por sua vez, a perda de controle dos docentes sobre o processo e resultados do seu trabalho, aproximando-o à condição de proletário, uma vez que se torna alienado em relação aos fins da educação. Ao mesmo tempo, os docentes lutavam pela sua profissionalização, no sentido de delimitar seu campo de atuação, e definir estatuto

²¹ Compreendemos que as formas de organização do trabalho no capitalismo são determinadas pelas relações de exploração do trabalho do homem pelo próprio homem e pelo seu caráter alienado, cujo trabalhador não se apropria do produto, do processo e da intenção de seu trabalho (IMEN, 2010)

²² Apple (1989), entre outros.

profissional e plano de carreira. O movimento da profissionalização docente implicou compreender a própria natureza do seu trabalho, que “não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema de tarefas, nem a substituição da atividade humana pelas máquinas” (Enguita, 1991, p.50). Segundo Enguita, a profissionalização docente relaciona-se a uma posição ocupacional nas relações sociais de trabalho, diferindo de uma concepção técnica-instrumental do trabalho docente.

Embora haja discordâncias sobre a tese da proletarização docente²³, não se pode negar que o professor se tornou um trabalhador assalariado, submetido à divisão do trabalho mediante uma proposta de organização prescrita e regulada às formas de racionalização do trabalho escolar, embora reconheçamos que o ofício detém uma característica diferenciada dos demais setores produtivos e, conforme Hypolito (1997, p. 95), possui “interesses ambivalentes e contraditórios”. Xavier (2014, p. 838) sintetiza:

De modo geral, os teóricos da proletarização identificam como principal fator desse processo a lógica racionalizadora do capital, o qual impõe a rotinização do trabalho, o excesso de especialização e hierarquização, contribuindo para a desqualificação (separação entre concepção e execução do trabalho) e falta de autonomia (perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho) dos professores.

No avançar da introdução do modelo gerencial na educação, revela-se também a intensificação do Estado como agente regulador dos sistemas escolares, em que cada vez mais tecnologias administrativas e estratégias de gestão são inseridas nessa instituição, como apontamos, estabelecendo uma relação direta entre a ‘qualidade’ do trabalho pedagógico e a ‘qualidade’ da educação mensurada e monitorada pelos resultados das provas padronizadas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como explícito na Meta 7 do PNE (2014-2024 BRASIL, 2014). Nessa direção, o desempenho do aluno é determinado pelo grau de responsabilização do trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem e esse entendimento leva a sérias consequências para o trabalho docente, acarretando intensificação e sofrimento, conforme apontam muitos outros estudos sobre a saúde dos professores na educação básica²⁴.

²³ Não há consenso nos estudos da sociologia do trabalho e das profissões sobre a tese da proletarização docente. As divergências consideram a relação trabalho produtivo ou improdutivo, na acepção marxista. Independente desta questão conceitual, compreendemos que é necessário debater as profundas mudanças no processo de organização do trabalho docente que superem o evidente processo de racionalização ao qual a escola pública e seus docentes são submetidos.

²⁴ Acerca disso, há a denominação ‘mal-estar docente’ (ESTEVE, 1999) citado por Xavier (2014).

A profusão de determinações para o trabalho do professor nos leva a refletir sobre sua função na escola pública. De acordo com Silva (2010), a função docente compreende uma série de atribuições inerentes ao exercício da docência, determinadas pelo contexto histórico e social. Para Roldão (2007, p. 94), a especificidade do trabalho do professor é ensinar; no entanto, esta ação não se resume apenas a transferir conhecimentos, mas fundamentalmente em “fazer outros se apropriarem de um saber”. Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor garantir o acesso e a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e, além disso, exercer a função social de formar identidades. Para ensinar, como aponta a autora, não basta ter domínio da didática e do conteúdo; é preciso articular uma série de especificidades do conhecimento profissional: “o professor profissional ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p.101).

Contudo, como foi exposto, com a ampliação das funções da escola, o professor foi agregando funções outras para além do ensinar. Diversos estudos comprovam que o docente dedica grande parte do seu tempo de trabalho - que deveria ser dedicado ao trabalho pedagógico - a tarefas administrativas e burocráticas, tais como preenchimento de relatórios, registro de planejamento, de planos, projetos de aulas, registro de informações e notas nos sistemas gerenciais das secretarias de educação, além de ser envolvido em uma série de projetos educativos, muitas vezes alheio ao seu consentimento e interesse, e levado a executá-los sem tê-los concebido, além de absorver a questão social²⁵.

Neste sentido, a proletarianização e a precarização do trabalho docente se relaciona diretamente ao seu modo de organização e às condições de exercê-lo. Em estudo mais recente, Silva e Mota (2017), problematizam o novo modelo de organização do trabalho do professor na conjuntura privatista e identificam características do ‘espírito toyotista’ que corroboram para com a precarização desse trabalho, no nível psicofísico. Como exemplo, podemos citar a adoção de políticas de ‘bonificação’, traduzidas em políticas de responsabilização, imputando aos docentes o alcance das metas educacionais.

Constata-se, assim, que a perspectiva gerencialista pós-reformas educacionais provocou alterações na compreensão do trabalho docente. A nova configuração desse trabalho na escola não altera somente a noção das atribuições docentes, mas também revela uma alteração no seu sentido social (SILVA; MOTA, 2017) e político (FANFANI, 2015), aspectos que buscamos (re) construir a partir do “olhar” da resistência a tal modelo.

²⁵ Compreende ao conjunto das expressões que definem as desigualdades da sociedade.

Xavier (2014), ao citar os estudos de Enguita (1991), destaca que este autor relativiza a tese da proletarização, reconhecendo que os professores podem superá-la se a categoria for unida e solidária o suficiente para resistir às formas de controle de quem detém o poder, apontando o caminho para a gestão coletiva do trabalho.

Na esteira desse pensamento, acreditamos na resistência crítica à perspectiva gerencialista por meio de outra acepção, que considera o professor como um agente social capaz de promover mudanças nas relações sociais. Shiroma e Evangelista (2015, p. 334) vão ao encontro dessa perspectiva - o professor como intelectual organizador da cultura que viabiliza, dentro de um projeto que visa a emancipação social da classe trabalhadora, o “acesso à apropriação do conhecimento, ensinam valores, articulam formas de pensar, organizam concepções de mundo, possibilitam a apreensão do real”.

Dentro dessa ótica, buscamos nas categorias organização do trabalho e organização do trabalho docente, desenvolvidas por Imen (2010, p. 1) uma possibilidade de atuação docente contra hegemônica. De acordo com este autor, a organização se constitui uma dimensão significativa do trabalho, que se define como “toda atividade social e historicamente condicionada, passível a mudanças, voltada a satisfação das necessidades individuais e coletivas”. Segundo este autor, a organização do trabalho docente é social e historicamente condicionada, tal qual o trabalho o é, no sistema capitalista. A relação pedagógica é o núcleo deste trabalho, que tem como elemento central os educandos, mas que também conta com a participação de outros sujeitos e entidades que interferem nessa organização.

Neste caminho, Imen traz as noções de organização alienada e organização emancipadora do trabalho docente, esta última com importante contribuição das organizações sindicais como alternativa contra hegemônica para a organização do trabalho. Na organização do trabalho docente alienado, não se prevê a possibilidade de o docente assumir o controle do processo de trabalho, ou seja, a definição do “o que”, “como” e “para que” da sua atividade, demonstrando um distanciamento entre os conhecimentos, a realidade e interesse dos alunos e valorizando o conhecimento especializado em detrimento dos saberes locais. O docente é executor de um plano prescrito de trabalho. Neste sentido, este tipo de organização se associa à lógica liberal (ou neoliberal), conforme enfatiza Imen (2010). Já proposta contra hegemônica é a emancipação do docente na definição dos fins e dos meios de sua prática pedagógica, assim como a construção de um currículo horizontal, que ponha em diálogo os diversos saberes e culturas presentes na escola. Essas proposições

são valorosas para compreender questões que tangenciam a organização do trabalho na escola e as políticas que nela se efetivam. Compreendemos, assim, que esse trabalho vai além da mera prescrição da organização do trabalho pedagógico, sem qualquer relação com o contexto político e ideológico em que são gestadas as políticas educacionais.

Ainda nessa perspectiva, trazemos as contribuições de Fanfani (2015) sobre a elaboração de uma concepção para a docência que o autor denomina de tecnocrítica, em detrimento do docente tecnocrata. Para o autor, o docente tecnocrítico é aquele que não somente domina as ciências e as competências técnicas do ensino e da educação, mas que, consciente dos objetivos da escola, supera a concepção de aprendizagem medida por provas. Além disso, compreende que a educação envolve objetivos mais complexos, para além das habilidades cognitivas. Este docente tem consciência de que o seu trabalho tem uma dimensão política inerente, devido à sua relação com a formação de subjetividades e com desenvolvimento de um capital cultural (FANFANI, 2015).

Neste sentido, considerando que a escola é um espaço de disputa e que as políticas educacionais “chegam” a ela muitas vezes sem qualquer discussão prévia com os docentes que ali trabalham, levantamos a necessidade de formação docente que evidencie uma perspectiva contra hegemônica para esse trabalho. Entendemos, assim, que a função docente não se descaracteriza da função da escola, ganhando uma dimensão ampla, de transformação e não de conformação. Conforme reafirmamos, ao professor cabe “ensinar aos alunos o conhecimento científico de forma sistematizada [...] como sujeito a transformações e superação pela produção humana” (CURADO SILVA, 2014, p. 706). Uma vez compreendida a sua função, a formação docente deve estar voltada para uma perspectiva transformadora e emancipadora deste trabalho. Nessa perspectiva de escola e de formação, como entender o trabalho docente para uma escola que funcione em tempo integral? Esta é a questão que buscamos discutir, ao longo desta investigação.

1.3. Do global ao local: o que a política educacional revela para o trabalho docente?

O título deste tópico convida o leitor a pensar sobre a hegemonia discursiva (SHIROMA et al, 2005) presente no texto da política educacional local orientada pela política global para o trabalho docente na educação básica brasileira. Nesse caminho, nos debruçamos sobre o contexto no qual foram gestadas as políticas educacionais na América Latina e, particularmente no Brasil, vistas nas reformas dos sistemas públicos de ensino

nos anos 1990 e pós anos 2000. Tais reformas refletem a pressão dos Organismos Multilaterais (OM)²⁶ para a elevação dos índices educacionais dos países com baixa escolaridade que, no Brasil, traduziram-se em críticas pouco fundamentadas por alguns setores da sociedade civil em relação à ineficiência da escola pública, buscando legitimar o discurso de que a educação deve ser gerenciada e monitorada por todos os setores da sociedade, em prol dos interesses da reestruturação capitalista.

Nessa direção, tomamos como referência a concepção de política como processo e não como “coisa” em Ball (1994), citado por Shiroma et al (2005, p. 431), a fim de compreender os sentidos produzidos para o trabalho docente nos documentos oficiais e nos textos institucionais que representam a política, ou seja, no texto que a sustenta.

Sendo o texto uma representação da política e não a política em si, os autores chamam atenção para a necessidade de sua ‘desconstrução’, permitindo ao pesquisador reconhecer inconsistências, ou aspectos contraditórios. A legislação, em particular, é compreendida como “dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando” (SHIROMA et al, 2005, p. 433).

Trata-se de um campo de disputa, em que os aspectos conceituais e políticos estão presentes. Assim, não é possível compreender as determinações para o trabalho docente sem considerar as tensões e contradições do mundo do trabalho e dos projetos de educação e de sociedade que estão postos pela hegemonia do sistema capitalista.

Nesse contexto, identifica-se que o docente assume um papel de destaque nos discursos da política educacional como protagonista das reformas, mas que se revela como um agente executor dessas políticas no seu cotidiano. Acerca disso, Santos (2016, p. 174) afirma: “[...] é muitíssimo oportuno considerar que, estando fora ou dentro, como produtores genuínos de políticas públicas, nós, educadores, não estamos alheios à concepção e à execução de tais políticas”. Compreendemos, então, que a política educacional é processo de elaboração e reelaboração contínuo, complexo e tensionado por questões políticas, econômicas e ideológicas sobre o que foi concebido, escrito e praticado.

Postas essas questões, Shiroma e Santos (2014) constataam que a política educacional traz consigo alguns *slogans*, entre eles, a qualidade da educação e a eficácia da

²⁶ Tratam-se de organizações que direcionam/orientam ações aos países de todo o mundo em diversas áreas estratégicas, como política, economia, saúde, segurança e educação. São exemplos dessas entidades a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), entre outras.

gestão, temáticas que já exploradas por outros autores, no contexto global²⁷. Tais *slogans* revelam os traços da influência internacional na reforma da educação brasileira, em que o neoliberalismo de terceira via se fez presente, com a inserção do *gerencialismo* na gestão pública, como já exposto²⁸. A perspectiva gerencial evidencia a figura do gestor na escola, assumindo a função de garantir a qualidade da educação por meio da redução dos custos e aumento dos índices educacionais. Esses gestores são convidados a produzir resultados, traduzidos em metas educacionais, por meio de ações sistematizadas de acompanhamento e avaliação contínuas da aprendizagem, denominado por estudiosos como *neotecnicismo*²⁹.

Nessa perspectiva, as autoras salientam que tais ações se balizam pelo modelo de gestão das escolas eficazes, com princípios que outrora faziam parte das reivindicações históricas dos profissionais da educação e que foram revertidos ou reinterpretados para atender à gestão por resultados. A gestão democrática, por exemplo, acontece pela inserção da comunidade na escola por meio do voluntariado e monitoramento do desempenho dos alunos; a autonomia concedida é revertida em responsabilização, por meio da prestação de contas e controle do trabalho docente: “ao individualizar as ações de professores, os reformadores tentam esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 36).

É sabido que as OM, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) têm se dedicado a produzir documentos tendo a educação básica dos países de baixa escolaridade como alvo. Tais organizações, com base em pesquisas encomendadas, elaboram relatórios orientadores, objetivando nortear políticas públicas para equacionar a qualidade na educação x empregabilidade e garantir a coesão social. Os resultados fornecem um panorama da educação desses países, compondo indicadores educacionais³⁰ que permitam monitorar a qualidade da educação com base na *eficácia* do trabalho docente e escolar, entendidos como serviços educacionais.

²⁷ Ball, 2002, 2005, 2013;

²⁸ Acerca disso, ver Nova Gestão Pública (NGP), a partir de mecanismos de privatização endógena e exógena (Ball, 2013).

²⁹ Trata-se da reconfiguração do tecnicismo na política educacional, por meio de ações no sistema público de ensino por meio da prestação de contas (*accountability*) meritocrática e da privatização, redefinindo o trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina. (FREITAS, 2011)

³⁰ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas” Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 24.out.2017

No artigo intitulado Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada, Shiroma e Evangelista (2015) trazem uma releitura para a tese da proletarização e a consequente precarização do trabalho docente. Tendo como pressuposto que o compromisso do docente é educar a classe trabalhadora e que este trabalho deve oportunizar aos alunos o conhecimento socialmente construído, as autoras analisam alguns documentos que contradizem a função social e política do trabalho docente, ainda sob o *slogan* sedutor da qualidade da educação. Em suma, o teor desses documentos traz a necessidade de atrair para a carreira docente ‘professores eficazes’ e incentivar a formação em cursos aligeirados, rarefeitos. Além disso, apontam mecanismos de gerenciamento para promover mudanças e alterar o conceito de sistema educativo a partir da inserção de empresas privadas e organizações não lucrativas, muitas vezes financiadas por órgãos internacionais ou pelo Estado.

Segundo as mesmas autoras, ainda mais alarmantes são as recomendações do documento resultante do programa Professores para uma Educação para Todos (UNESCO, 2012). Esse documento ressalta a necessidade de controle da formação e trabalho docentes, priorizando a perspectiva técnica, no intuito de fazê-lo produzir resultados que influam nos índices educacionais. Nessa perspectiva hegemônica para a educação como negócio, o professor é colocado como protagonista no sentido de executar tarefas, projetos, ser um colaborador do projeto educativo hegemônico; é convocado a participar da gestão da escola e a desenvolver competências e habilidades para atuar de forma eficaz e eficiente, investindo, por conta própria, em sua formação continuada. Dessa forma, o projeto formativo para docência no “novo milênio”, seja na formação inicial ou continuada produz, na subjetividade dos trabalhadores docentes, a necessidade de um profissional flexível e polivalente³¹.

Acreditamos que o projeto formativo rarefeito para o professorado da escola básica, aliado a tecnologias de gestão que se baseiam na lógica da meritocracia e na gestão por resultados, tem intensificado a proletarização docente e a precarização do seu trabalho, uma vez que o docente é destituído de sua função política e intelectual e formatado para produzir resultados por meio de políticas de responsabilização.

Este projeto estratégico é encontrado em análises de outros documentos, em que trabalho, formação e também a avaliação docente se articulam e se relacionam diretamente com os *slogans* da qualidade educacional e a eficácia da gestão. Fleuri (2015) cita

³¹ Apresenta múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego, de função; multifuncional.

pesquisas recentes nesta linha, como a *Teaching and Learning Internacional Survey* (TALIS), realizada pela OCDE entre os anos de 2007-2008 e em 2013. Nestes documentos, encontra-se uma definição de professor como profissional responsável pela “transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades propostos para estudantes matriculados em um programa educacional” (OCDE, 2013, p. 19 apud FLEURI, 2015, p. 11). Pode-se dizer que pesquisas como a TALIS demonstram a preocupação em monitorar e avaliar o trabalho docente numa perspectiva tecnocrática, assim como apontado no documento *Relatos de Pesquisa 40: Perfil Profissional Docente no Brasil Metodologias e Categorias de Pesquisas* (FLEURI, 2015, p. 12): “[...] Reconhecer a complexidade do papel dos professores é importante porque a melhor compreensão do conjunto dos processos de ensino permite melhor medição de sua eficácia”. Pelo exposto, inferimos que há um discurso de reverter o trabalho docente na educação básica, passível de controle e medição de sua eficácia que estabelece uma relação direta entre ‘qualidade’ do trabalho pedagógico e ‘qualidade’ da educação, desconsiderando uma série de outros fatores que também interferem nesse processo, como as condições de exercício deste trabalho.

Diante da necessidade de compreendermos os sentidos atribuídos ao trabalho docente na contemporaneidade, enveredamos para a interpretação dos aportes legais que legislam sobre o trabalho docente no Brasil.

Direcionamos nossas reflexões para o docente dos anos iniciais que, por suas condições históricas, nos parece estar submetido com maior intensidade às mudanças na organização do trabalho escolar, em função das exigências do modo de produção capitalista. Não há dúvidas de que esse docente exerce um papel fundamental no desenvolvimento e formação das crianças; prova disso é o quantitativo de pesquisas³² e projetos de formação a ele dedicados.

Para isso, elencamos os textos normativos da política educacional em nível federal, estadual e municipal, a partir do recorte de 2009 a 2018 – gestão de Eduardo Paes (2009-2016) e início de Marcelo Crivella (2017-2018)³³. Adotamos um caminho não linear, em que o tempo, local e contextos de produção são levados em consideração (SHIROMA et al, 2005). Neste sentido, buscamos analisar o ordenamento jurídico em que foram gestadas as reformas educacionais para compreender suas determinações na legislação brasileira,

³² Nóvoa (1991, 1993), Lessard e Tardif (2004), Tenti Fanfani (2005, 2007).

³³ Consideramos a gestão Crivella nesta investigação por considerar relevante, para nosso estudo, a aprovação recente do Plano Municipal de Educação (PME – 2018-2028) a partir do Projeto de Lei (PL) 1.709/2016.

considerando os seguintes pares: valorização/condições de trabalho; regulação/organização do trabalho; organização do trabalho/responsabilização e valorização/tempo de trabalho.

A educação é concebida como um direito social na Carta Magna (BRASIL, 1988, Art. 6), assim como o trabalho. Reconhecer a educação como direito social é compreender que todo cidadão tem condições iguais de acesso à educação pública e gratuita, assim como garantia de permanência no sistema escolar, conforme os princípios do ensino elencados em seu art. 206 (BRASIL, 1988). Da mesma forma o trabalho, enquanto direito social, implica garantir ao trabalhador condições dignas de exercício da profissão, como salário mínimo fixado em lei, piso salarial profissional, entre outros direitos trabalhistas que visem à melhoria de sua condição social.

Oliveira (2010), ao abordar a construção política da profissão docente no Brasil, destaca que a profissionalização do magistério é uma construção histórica determinada pelo contexto socioeconômico do qual faz parte e tem definido tipos de formação e especialização, assim como de carreira e remuneração. Como afirma a mesma autora, os sistemas escolares públicos, na modernidade, vão se estruturar sob a forma racional-burocrática de organização do Estado, em que o professor passa à condição de servidor público e, nessa perspectiva, “[...] a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos, e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Em outras palavras, o que era antes uma atividade autorregulada e autônoma, passa a ser regulamentada pelo Estado que, por sua vez, determinará as normas para o exercício da docência. Assim, cabe à União legislar sobre as condições para o exercício das profissões (BRASIL, 1988, Art. 22, Inciso XVI). No Brasil, não existe um estatuto funcional único, que contemple a regulamentação da atividade docente, em todas as esferas do magistério público da educação básica, objeto de nosso estudo. O trabalhador docente deste nível de ensino exerce sua profissão na rede pública regido pela LDBEN (BRASIL, 1996) e pelas normas dos sistemas de ensino em que atuam, dada a autonomia conferida aos entes federados, conforme o Art. 211 da CF: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Tal determinação concede autonomia administrativa aos entes federados para gerir seus sistemas, incluindo o estabelecimento de normas para o exercício da docência e

garantia de direitos fundamentais à carreira docente, conforme redação dos incisos V e VII do art. 206 da Carta Federal, que trata dos princípios do ensino:

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. [...] ³⁴

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, Art. 206)

A CF (BRASIL, 1988) refere-se aos profissionais da educação como conjunto de trabalhadores que atuam no ambiente escolar, em exercício, formados em cursos reconhecidos, incluindo os profissionais habilitados para exercer a docência, conforme a definição dada pelo inciso I, do art. 61 da LDBEN (BRASIL, 1996): “I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]”³⁵. Para efeito deste estudo, centramo-nos no conceito profissionais do magistério, presente na Resolução CNE/CEB³⁶ n.º. 1/2008 (MEC, 2008) que, embora tenha sido elaborado para aplicabilidade da Lei n.º. 11.494/2007 (BRASIL, 2007) ³⁷, esclarece-nos sobre a sua definição no rol dos profissionais da educação quanto à transferência de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a essa categoria docente, fato que consideramos relevante sob o “olhar” da valorização profissional.

Hypólito (2012 apud HYPÓLITO, 2015) destaca que a valorização profissional docente possui interfaces internas e externas, como por exemplo, a formação com o processo de trabalho, remuneração e carreira, bem como com as políticas educacionais. Afirma o autor que a formação, em especial, pode influenciar fatores internos ao processo de trabalho, que por sua vez influenciam aspectos subjetivos deste.

Partindo dessa compreensão, verifica-se que os incisos V e VIII do art. 206 (BRASIL, 1988) tratam da valorização no sentido da garantia de direitos a esses profissionais, conquistas de reivindicações históricas. Parece-nos claro que os aspectos apontados nestes incisos são fundamentais para assegurar condições de trabalho dignas. O ingresso por concurso com formação exigida para a área de atuação, assim como a

³⁴ Texto alterado pela EC 53 (BRASIL, 2007)

³⁵ A definição está presente na íntegra no art. 61 da LDBEN (1996), cuja redação foi modificada pela Lei 12.014, de 2009 e pela Lei 13. 415, de 2017.

³⁶ Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara da Educação Básica (CEB).

³⁷ Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). O Art. 22 desta lei estabelece a destinação e pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2007).

constituição de um plano de carreira, são fatores que garantem aos profissionais da educação e, por sua vez, aos do magistério, o acesso à carreira apenas por sujeitos qualificados e habilitados para o cargo, assim como a um regime de trabalho estável.

Estudos apontam que algumas dessas garantias têm sido conquistadas pelo caminho da resistência desses profissionais e de forma bastante morosa³⁸, apesar terem sido incorporadas ao texto da LDBEN 9394/96, no Art. 67, inciso III (BRASIL, 1996) e pelo texto da Lei do Piso Salarial Nacional - Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008)³⁹, para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme Art. 1, § 2º:

Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei. (BRASIL, 2008)

Entendemos neste cenário que a autonomia dada aos entes federados tem recebido diferentes leituras e aplicações. Cada sistema de ensino instituiu suas normas próprias, em tempos diferenciados, sem um monitoramento do Estado no atendimento à Lei Maior. Em geral, embora essas conquistas tenham se efetivado tardiamente e, mesmo assim, devido às pressões do movimento docente em busca da profissionalização do magistério desde a década de 1980, no contexto em que também era discutida a nova redação da lei geral da educação as garantias trabalhistas previstas em lei constituíram-se avanço no que tange à valorização profissional docente no país. Contudo, tais direitos precisam ser reclamados constantemente, para que se efetivem. Neste sentido, podemos dizer que os documentos normativos revelam o movimento das políticas que por elas são influenciados. Em consonância com a Lei Maior, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê as mesmas determinações para valorização dos profissionais da educação, e as especifica no Art. 67, destacando que tais garantias devem fazer parte do estatuto e planos de carreira do magistério público. O referido artigo apresenta: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

³⁸A pesquisa intitulada Trabalho docente na educação básica no Brasil – Sinopse da *survey* nacional aponta que apenas 52% dos profissionais do magistério entrevistados é contemplado por um plano de carreira. (GESTRADO, 2010).

³⁹Redação dada pela E.C. 53 (BRASIL, 2006), face à regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007).

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho.

As determinações previstas na lei são alvo de muitas políticas nos estados e municípios. Salta-nos aos olhos a ênfase na formação continuada, assim como a titulação e a avaliação por desempenho como determinante da progressão na carreira e o tempo de estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária desses profissionais. Identifica-se, especialmente no penúltimo inciso, direitos específicos reclamados pelos profissionais do magistério: a necessidade do período reservado à atividade extraclasse, inerente à atividade docente que favorece as condições adequadas de trabalho.

Como uma atividade intelectual, o trabalho do professor demanda atualização constante, formação e pesquisa, além de tempo necessário e adequado ao planejamento de suas atividades. Devido à especificidade do exercício docente, acreditamos que para alcançar a garantia de padrão de qualidade previsto no inciso VII, art. 206 da CF, é necessário que o docente tenha condições objetivas e materiais dignas para realizar o seu trabalho, incluindo tempo para sua organização, além de estudo, pesquisa e formação, embora tais condições não sejam os únicos fatores a determinar esse padrão de qualidade.

O tempo que o professor despense fora da sala de aula, se dedicando ao planejamento e à pesquisa, entre outras atividades, é de difícil mensuração. É sabido que a maioria dos docentes, principalmente aqueles que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, dedicam grande parte do seu tempo a estas tarefas, para além de sua jornada de trabalho. Sobre isso, destacamos a necessidade de que a regulamentação referente ao período extraclasse reservado ao docente seja garantida, conforme previsto na CF (1988) e na LDBEN (1996). Esse direito tem sido também amplamente reivindicado pelos trabalhadores docentes, e o governo busca equacioná-lo com a Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008). Conforme O Art. 2, § 4º desta legislação, “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”.

Por meio dessa determinação, todo professor da educação básica tem direito a 1/3 da sua carga horária de trabalho para se dedicar às atividades extraclasse, incluindo o tempo para formação, conforme inciso V da LDBEN (BRASIL, 1996). A expropriação do tempo extraclasse do professor é revelada na dissertação de Vale (2017), ao pesquisar uma escola de educação infantil da rede municipal do Rio. A autora aponta em seus achados o descaso pela gestão central no cumprimento da Lei 11.738 (BRASIL, 2008) e as

estratégias adotadas pela administração da escola pesquisada em fazê-la cumprir naquela instituição. No cenário nacional, Shiroma e Evangelista (2015) citam a pesquisa realizada em 2013 pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) em que se constatou que a referida Lei não tem sido cumprida por quatorze estados da federação, no que tange à hora-atividade, e apenas cinco a cumprem integralmente.

Postas essas garantias previstas para a carreira dos profissionais de educação, encaminhamos nosso estudo para as atribuições no exercício da docência no Estado brasileiro, descritas no Art. 13 da LDBEN (BRASIL, 1996):

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse conjunto de incumbências, são atribuídas aos docentes responsabilidades relacionadas ao ensino e à organização do trabalho pedagógico – incisos II, III, IV e V e aquelas relacionadas à gestão participativa, incisos I e VI. Quanto ao primeiro conjunto, é possível perceber, pelo inciso II, que ao docente é resguardado o direito de conceber, planejar e executar seu trabalho, bem como planejar estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento - inciso IV. Problematizamos esta determinação legal ao constatar, pela discussão teórica realizada, que os professores estão sendo alijados dessa função, ao receberem tarefas e planos de trabalho pré-determinados pelas secretarias de educação - sistemas de apostilamento, projetos pedagógicos concebidos externamente, bem como aplicar avaliações que não são elaborados por eles próprios.

Indagamos, portanto: como este profissional pode ser responsabilizado por um trabalho que ele não elabora conforme suas convicções político-pedagógicas e de formação? Como controlar os resultados de um trabalho, se o professor é despojado de sua autonomia para isso? Alguns estudos, como o de Silva (2014), ao discutir os valores e usos do tempo dos professores da rede estadual de ensino do RJ, constata que, ao professor

são atribuídas funções outras, como a tomada do seu tempo de ensino⁴⁰ para cumprimento de tarefas administrativas e de cunho assistencial, além da impossibilidade de controle do docente sobre o próprio trabalho, tornando-o um executor do que lhe foi prescrito, muitas vezes, por projetos oriundos do setor privado.

Consideramos que também é importante registrar, nesta reflexão, o zelo pela aprendizagem do alunado como algo muito controverso, quando se trata de atribuir ao docente essa responsabilidade na escola. Conforme apontado em nossa discussão teórica, diante das ampliações das funções da escola, os professores têm sido chamados a exercer funções para além das que lhe foram atribuídos. Quanto às atribuições relacionadas à gestão participativa, as descritas no inciso I são motivo de reflexão, pois participar da elaboração do projeto pedagógico não implica necessariamente aplicá-lo à realidade escolar, face às inúmeras determinações externas imputadas pelas secretarias de educação, que podem desvirtuar ou descaracterizar o trabalho planejado.

Neste sentido, as avaliações externas pautam qualquer projeto pedagógico autônomo ou, na pior das hipóteses, realidade muito comum, o projeto se adequa de forma pragmática a essas avaliações. Nesse cenário, mais uma vez, indagamos: sob quais parâmetros a autonomia dos profissionais da escola está sendo pautada? E a dimensão política do trabalho docente?

A autonomia pedagógica, reclamada pelos docentes ao conceber e organizar seu trabalho pedagógico, a nosso ver, permanece como expressão de resistência implícita e explícita. Neste sentido, parece-nos que a lei se traduz em letra-morta e a organização do trabalho docente se constitui de forma alienada.

Por fim, o inciso VI da LDBEN (BRASIL, 1996) atribui ao docente o papel de colaborador nas atividades da escola com a família e a comunidade. Quando se trata do assunto aprendizagem, a realidade da escola pública nos revela que as famílias são convidadas a participar mais ativamente da vida escolar de seus filhos, e o professor deve incentivá-los a isso, embora a satisfação pelo mau rendimento dos alunos sejam mais reclamadas pelas secretarias de ensino e pelos reformadores da educação do que pelas próprias famílias. Além disso, sabe-se a sociedade tem sido convidado a atuar na escola por meio do voluntariado, fator que, a nosso ver, fragiliza e desvaloriza o trabalho dos profissionais que atuam neste espaço. A gestão participativa, por um lado, é fator positivo

⁴⁰ Embora a autora não tenha especificado, compreendemos que tempo de ensino é o tempo dedicado às atividades de ensino na presença dos alunos, o que equivale ao tempo de serviço (SOUZA, 2010, apud Oliveira, Duarte; Vieira, 2010)

no que tange à horizontalidade do trabalho na escola; por outro, o docente tem suas atividades ampliadas, mas não proporcionais ao tempo de ensino e de trabalho, causando sobrecarga desses trabalhadores, que comumente não tem o seu tempo extraclasse garantido por lei resguardado pela gestão da escola.

Pode-se dizer que o princípio da valorização dos profissionais da educação, incluído na CF (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), é fruto de um contexto pela busca da profissionalização do magistério, em meio à urgente demanda pela universalização do ensino, face a políticas de inclusão social que passam a conceber a escola como um espaço de acolhimento social. Indagamos até que ponto este princípio do ensino tem sido respeitado pelos entes federados, dada a conjuntura da implantação do *gerencialismo* e do *neotecnicismo* na educação. Da mesma maneira, podemos dizer que ambas as legislações, no que tange ao exercício da docência, se mostram fragmentadas e genéricas, o que pode justificar o ‘afrouxamento’ das garantias trabalhistas aos docentes e o aumento da flexibilização das condições de trabalho. Embora este quadro já tenha se apresentado de forma muito mais tensa nos anos 1990, não se pode dizer que, mesmo após a inclusão da valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino nos ordenamentos legais, se esta constitui uma realidade no cumprimento da lei no contexto da prática, visto que os professores são convocados a ‘prestar contas’ de seu trabalho e apresentar resultados eficazes em relação ao rendimento educacional de seus alunos, embora continuem atuando em condições precárias, absorvendo funções de diferentes profissionais e alijados, cada vez, mais da função pedagógica.

As políticas *gerencialistas* no sistema educacional brasileiro ficaram mais explícitas com a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Sabe-se que um documento como este é resultado de disputas entre diferentes atores sociais (BALL, 2011) e também reflete a continuidade ou descontinuidade de projetos de educação (SAVIANI, 2008). Ao descortinar o contexto de influência⁴¹ de elaboração desse plano, Hypólito (2015) afirma que as discussões travadas para sua concepção ocorreram nas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que contaram com ampla participação de diversos atores da sociedade, representantes de comunidade, pais, alunos, mas que o texto final não refletiu as deliberações destas conferências, sofrendo alterações significativas imputadas por outros setores.

⁴¹ A esse respeito, consultar Ball (1994) sobre o ciclo de políticas: contexto de influência, de produção de texto e da prática (apud SHIROMA, EVANGELISTA, 2015).

Nesse contexto, pretendemos avaliar algumas de suas metas, no que tange às interfaces com o trabalho docente. Os estudos de Hypolito (2015) e Santos (2016) nos indicam que o trabalho docente é alvo do documento em diferentes metas associadas à aprendizagem dos alunos, à formação continuada e à avaliação de desempenho. Dedicamo-nos às metas relacionadas à educação básica, que afetam diretamente o trabalho docente dos anos iniciais, além daquelas que se referem diretamente ao magistério deste nível de ensino.

No que tange à aprendizagem dos alunos, encontramos a Meta 7 (sete), que visa fomentar a qualidade da educação por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, visando alcançar médias estipuladas pelo IDEB. Mais especificamente, a estratégia 7.36 explicita a responsabilização do magistério: “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (PNE 2014-2024, p. 38). Pelas análises apontadas nos estudos que trouxemos, até o momento, podemos constatar que o trabalho do professor tem sido pautado pela lógica meritocrática e pela gestão por resultados.

Além disso, o uso do termo ‘valorizar’ no texto indica que há uma atribuição de valor ao trabalho realizado por mérito, aproximando a função docente a de um colaborador do ensino que deve cumprir metas na lógica empresarial, sob pena de responsabilização, disfarçada de bonificação salarial. Esta perspectiva para a valorização do trabalho docente é, no mínimo, temerária, considerando as condições precárias de trabalho nos sistemas de ensino públicos, agravadas pelo acúmulo de funções. Acerca disso, Shiroma e Evangelista (2015, p. 329) identificam, além da exaltação da meritocracia, o mecanismo da comparabilidade dos resultados do trabalho dos educadores, que por sua vez promove: “fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista inibir sua organização sindical”.

Ainda sobre essas determinações, as mesmas autoras problematizam a questão formação e trabalho pedagógico/docente por meio de cursos de formação aligeirados e rarefeitos, perdendo em conteúdo e identidade. Neste sentido, além desse projeto de formação continuada para a docência da educação básica, constata-se a construção de um discurso para formar ou (con)formar um docente tecnocrata, com ênfase na formação técnica e foco na aquisição de competências e habilidades voltadas para metodologias do ensino, expropriando da docência a sua dimensão humanista e política.

Outro aspecto a que damos destaque, por se tratar de nosso tema de estudo, é a Meta 6 (seis) do PNE, que prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28). As estratégias dessa meta contemplam diferentes aspectos estruturais para a efetivação da ampliação da jornada para o tempo integral, incluindo a ampliação progressiva da jornada do professor em uma única escola (Estratégia 6.1), o que nos indica que a referida lei pressupõe que a educação em tempo integral deve acontecer sob responsabilidade desta instituição e com profissionais do magistério em regime de dedicação exclusiva, fato que acreditamos ser uma condição no caminho da qualidade do trabalho docente em escolas dessa natureza e, conseqüentemente, para a educação a ser oferecida por estas escolas, pois, nestas condições, o docente tem, ou pelo menos deveria ter, mais tempo para não só elaborar, mas para se formar no e pelo trabalho. Sobre isso, a Estratégia 6.3 contempla a “formação de recursos humanos para a educação em tempo integral”, sem especificar onde e como essa formação deve acontecer, deixando a cargo dos sistemas a construção de projetos formativos para o professorado.

Na Meta 15 (quinze) do PNE (BRASIL, 2014), dispendo sobre formação docente, há previsão de implementação de política nacional de formação para a categoria, contemplando também a formação continuada na Estratégia 15.11, num prazo de um ano de vigência do Plano, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Entre as treze estratégias dessa meta, destacamos a 15.2, sobre financiamento estudantil para cursos de licenciatura; a 15.4, que prevê a consolidação e ampliação de plataforma eletrônica para formação inicial e continuada de profissionais de educação, com atualização de currículos em formato eletrônico e a estratégia 15.6, que estabelece reforma curricular dos cursos de licenciatura com divisão da carga horária em formação geral, por área do saber e didática específica, incorporando novas tecnologias da informação e da comunicação, em consonância com a base nacional comum curricular.

Parece-nos que essas estratégias para formação docente apresentadas no PNE exprimem interesses de setores empresariais na oferta de formação docente, ao priorizar programas de financiamento estudantil e a modalidade à distância; embora pareçam satisfatórias, no que se refere ao aumento da oferta, questionamos por que não poderiam ser efetivadas, também, por meio do aumento das vagas na modalidade presencial nas universidades públicas e por aumento proporcional de docentes e pessoal técnico, por meio

de concurso público nestas instituições. Salta-nos aos olhos a vinculação entre diretrizes curriculares para a educação básica e a formação docente numa perspectiva instrumental e privatista, visto que os programas de financiamento e parte dos cursos oferecidos à distância favorecem o setor empresarial.

A Estratégia 15.13 nos indica, também, a intencionalidade de desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, incluindo certificação didático-pedagógica. Do mesmo modo, fica claro que a estratégia prioriza uma formação técnica e instrumental para a docência, tanto em nível inicial como na formação continuada. A esse respeito, destacamos o Programa de Residência Docente, apresentado em outubro de 2017 pelo governo federal. Embora não haja nenhuma legislação específica, em seu lançamento o governo demonstrou preocupação em monitorar o trabalho docente, ao enfatizar que, entre os fatores que influenciam a aprendizagem, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos.⁴² Esta perspectiva para atuação do professor na escola básica nos leva a constatar uma intensificação da visão pragmática, instrumental e técnica imputada ao exercício da docência, a partir de um projeto formativo na mesma direção.

Aliado a isso, o plano estabelece, na Meta 16 (BRASIL, 2014), formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, também em regime de colaboração entre os entes federados e Distrito Federal. Para isso, prevê a oferta de cursos em instituições públicas de educação superior, articulada com as políticas dos entes federados. Especificamente, a Estratégia 16.2 visa:

Consolidar da política de formação para os professores e professoras da educação básica com definição de diretrizes curriculares nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014, p. 55)

Pelo exposto, constata-se um projeto formativo delineado por regras bem definidas para o currículo, definição de ‘áreas prioritárias’ e de processos de certificação. Essas definições nos parecem que expropria das universidades públicas a sua autonomia. Acerca dessa estratégia, sabe-se que os reformadores da educação, sobretudo o Movimento Todos pela Educação (TPE), têm pautado mais reformas nos currículos das licenciaturas, de forma a adequá-los a uma formação que prioriza os conhecimentos práticos, sem os relacionar aos seus fundamentos.

⁴² (BRASIL; MEC, 2017, s/p)

Já as Metas 17 (dezessete) e 18 (dezoito) do mesmo documento (BRASIL, 2014) relacionam-se diretamente à valorização do magistério. Dispõem sobre a equiparação dos rendimentos dos docentes aos profissionais com escolaridade equivalente e constituição, pelos entes federados, de um plano de carreira do magistério da educação básica e superior. Destacamos na Meta 18 (dezoito) a Estratégia 18.2, que prevê a implantação, nas redes públicas da educação básica, do acompanhamento dos professores iniciantes supervisionados por profissionais experientes para efeito de avaliação de desempenho em efetivação do estágio probatório, além da oferta de curso de aprofundamento de estudos na área do professor, com destaque para os conteúdos e as metodologias do ensino de cada área. Compreendemos que tais estratégias apresentam uma intencionalidade mais reguladora do que formativa, considerando que o professor iniciante é aquele que se forma *no e pelo* trabalho e que é preciso que os sistemas de ensino sejam claros nos critérios avaliativos. Outra questão que merece atenção é o fato de se atribuir a professores experientes a tarefa de avaliar o trabalho dos iniciantes, uma vez que, sem critérios claros, além dos ‘experientes’ receberem mais uma função, intensificando seu trabalho – de acompanhar e monitorar o trabalho dos iniciantes, se pode acirrar mais a cultura da comparabilidade de resultados, exaltando a competência de alguns em detrimento de outros.

Também destacamos a Estratégia 19.6 da Meta 19 (dezenove), que prevê a participação dos pais na avaliação dos gestores e docentes, o que pode vir a se revelar como mais um mecanismo de controle do trabalho desses profissionais. É sabido que cada vez mais os sistemas de ensino têm sido incentivados a publicizar os resultados das provas nos exames nacionais, nos espaços escolares e nas páginas institucionais, promovendo a cultura da comparabilidade e da competitividade entre as instituições, gestores e docentes, num sistema de *ranqueamento* promovido pelos organismos internacionais e amplamente divulgado nas mídias em todo o país⁴³. Acerca disso, destacamos as reflexões de Shiroma e Evangelista (2015, p. 329): “Comparam-se indicadores escolares sem mencionar, obviamente, as condições objetivas em que foram produzidos nem as condições de trabalho dos professores em contextos tão distintos”.

⁴³ Além de ser um assunto comumente mencionado por diversos autores, é possível constatar tal cenário nas inúmeras matérias veiculadas pela mídia nacional e internacional e portais na web sobre a publicização do Ideb pelas escolas num sistema de *ranqueamento*. Os gestores e, conseqüentemente os docentes, são responsabilizados pelos resultados, associando desempenho do aluno à gestão escolar.

Essa realidade construída pela política nacional, e que apresentamos até o momento, é determinante na efetivação de políticas locais (estados e municípios). Sabe-se que as políticas voltadas para os profissionais do magistério podem se revelar de diferentes formas, por meio de iniciativas isoladas ou articuladas entre os entes federados. A realidade fluminense nos indica que há uma heterogeneidade de ações isoladas, e que estado e município, em geral, não as efetivam em conjunto; muito menos elaboram políticas para a categoria docente que favoreçam a emancipação do seu trabalho, tanto no que tange à formação, quanto à valorização.

O primeiro contrassenso que nos permite afirmar que não há essa articulação no Rio de Janeiro se refere à lacuna temporal de promulgação do Plano Estadual (PEE) - Lei nº 5597/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009) e do Plano Municipal de Educação (PME) - Lei nº 6.362/2018⁴⁴ (RIO DE JANEIRO, 2018a). Enquanto o PEE não foi adequado às metas da educação para a década 2014-2024, conforme previsto no PNE (BRASIL, 2014), o atual PME só sofreu essa adequação em maio de 2018, ou seja, há nove anos de diferença entre os documentos.

Conforme a redação do Art. 2 do PEE (RIO DE JANEIRO, 2009), este deveria ser revisado a cada dois anos, algo que nunca ocorreu, fato indicador de que qualquer interpretação que dele se faça é defasada. Seu conteúdo está dividido em seis capítulos que versam, respectivamente, sobre educação básica, educação profissional, educação superior, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento da educação e acompanhamento e avaliação do plano. Para efeito deste estudo, nos detivemos ao capítulo cinco, subdividido em quatro itens: formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira e objetivos e metas. Esse capítulo se reporta a todos os seus congêneres, no que se refere à valorização dos profissionais da educação. O documento faz referência ao Decreto Estadual⁴⁵, que prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes, em regime de colaboração com União, Estados, DF e Municípios, visando propiciar ações de articulação política a fim de promover a valorização dos profissionais da educação.

Nesse contexto, damos destaque à implementação de um sistema estadual público de formação e uma política de profissionalização e valorização do magistério. O documento desta lei também cita o fomento de ações com Instituições de Ensino Superior (IES) para formação inicial e continuada aos profissionais do magistério.

⁴⁴Lei sancionada em maio de 2018.

⁴⁵Decreto Federal nº 6755/2009

No item que contempla a formação, consta a necessidade de promovê-la em regime de colaboração entre os entes federados, afirmando ser imprescindível uma articulação sistemática entre “as instituições de formação, os sistemas estaduais e municipais de ensino, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional” (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 46). É possível indagar, acerca da ‘amplitude’ de grupos envolvidos com a formação dos professores, incluindo as ‘demais entidades da área educacional’: A quais ‘entidades’ o documento estará se referindo?

No mesmo documento, o estado reconhece que é necessária a revisão dos planos de carreira dos profissionais da rede estadual, não admitindo carreiras paralelas, e vislumbra uma espécie de política de formação para professores ingressantes nesta rede, com foco nas políticas educacionais vigentes e nas metodologias adequadas ao currículo escolar, desenvolvidos em parceria com os sistemas de educação e IES, por meio de articulação interinstitucional.

No item ‘Objetivos e Metas’ para formação e valorização dos profissionais da educação, dos dezessete itens arrolados, destacamos o que recomenda a criação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para discutir a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a que menciona a articulação de políticas em conjunto com as IES e sistemas municipais de educação para a construção de políticas de incentivo e valorização da formação docente. As questões que evidenciamos, no entanto, o foram devido a uma dose de ‘frouxidão’ percebida quanto às parcerias que podem ser estabelecidas na política de formação, bem como na menção ao trabalho ‘coletivo’ a ser realizado para a construção de políticas de incentivo e valorização.

Deste modo, a partir da leitura do PEE (RIO DE JANEIRO, 2009), foi possível constatar que a maioria das ações e metas apontadas pelo governo estadual para a formação e valorização dos profissionais da educação e magistério não foram efetivadas. Quanto às questões relacionadas às condições de trabalho e carreira dos docentes, podemos evidenciar a omissão do governo estadual (2007-2014), não só com a educação, mas com toda população do estado do Rio de Janeiro, fato que fora denunciado por esses profissionais desde a greve unificada⁴⁶, em 2013. No que tange ao nosso objetivo, que foi verificar se este documento contemplava alguma política articulada com os municípios quanto à valorização dos profissionais da educação, constatamos que o referido plano,

⁴⁶Greve dos sistemas de ensino estadual e municipal, iniciada em agosto de 2013 e encerrada em outubro do mesmo ano.

apesar de referir-se a ela como “urgente, imediata, imprescindível e necessária”, não a efetivou em políticas concretas. A seguir, nos dedicamos a analisar os textos dos documentos normativos e da política da rede de ensino do município do Rio, a partir das mesmas categorias elencadas.

1.4. Como o trabalho docente é tratado nos textos normativos do município do RJ?

Iniciamos nossa análise com o PME Lei nº 6.362/2018⁴⁷ (RIO DE JANEIRO, 2018a), que foi aprovado sob a gestão de Marcelo Crivella (2017-2020), constituindo-se um documento importante para avaliar as metas e estratégias para a educação deste município. Entre elas, encontram-se as políticas docentes.

Ressaltamos que o atual PME (2018-2028) foi sancionado pouco mais de três anos após o prazo estipulado pelo PNE (BRASIL, 2014) para sua adequação. Há informações referentes à concepção deste plano no portal Rio Educa, em 2015, constando referência aos encontros territoriais e regionais ocorridos com diferentes instâncias representativas, para debate e construção do documento, incluindo o Conselho Escola Comunidade (CEC). Mas foi somente em 2016 que o Projeto de Lei (PL) 1.709-A/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016) que o originou foi submetido à Câmara Municipal, o qual tramitou por dois anos até a sua aprovação parcial, em maio de 2018, apresentando vetos relacionados à restrição orçamentária para efetivar algumas estratégias, conforme justificativas explicitadas no Ofício GP nº 53 da Câmara Municipal do Rio de Janeiro (CMRJ)⁴⁸. Neste sentido, nossa análise se pautará pela ausência de alguns dos itens vetados, oriundos do PL 1.709-A/2016, no que se refere aos mesmos pares de categorias analíticas que embasam nossa investigação, considerando a valorização dos profissionais da educação e, em específico, dos profissionais do magistério da rede pública.

O PME 2018-2028 (RIO DE JANEIRO, 2018a) é composto por treze artigos e um anexo que apresenta suas metas e estratégias. Os artigos um e dois tratam da aprovação e das diretrizes do plano, incluindo a valorização dos (as) profissionais da educação. Os artigos três e quatro dispõem sobre o prazo para cumprimento das metas durante a vigência

⁴⁷Lei sancionada em maio de 2018, oriunda do Projeto de Lei 1.709/2016, que aprova o PME. Consideramos relevante a análise do atual PME, pois reflete os desdobramentos das metas federais para a educação no município do Rio que, embora tenha sido sancionado após a gestão de Eduardo Paes (2009-2016), este pode vir a refletir os desdobramentos das reivindicações docentes durante o período de seu governo.

⁴⁸ Ofício de 30 de maio de 2018, assinado pelo prefeito Marcelo Crivella, disponível no portal da CMRJ. A restrição é pautada no inciso I, do Art. 63 da CF (BRASIL, 1988) e Art. 71, II, alínea “c” da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (LOMRJ). (RIO DE JANEIRO, 2018b)

do plano e sobre os dados de referência que foram utilizados para sua apresentação, baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Censos Nacionais da Educação Básica e Superior, além dos estudos do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP). O Art. 5 contempla o monitoramento e a avaliação periódica e divulgação do cumprimento das metas por instâncias da Prefeitura (SME e Conselho Municipal de Educação – CME) e da Câmara dos Vereadores (Comissão de Educação e Cultura), além do Fórum Municipal de Educação. Prevê o Art. 7 que o município atuará em regime de colaboração com o Estado e a União. No § 4 deste mesmo artigo, que dispõe sobre o fortalecimento do regime de colaboração com o estado do Rio de Janeiro, destacamos o inciso V, que prevê a instituição de “políticas públicas e programas de qualidade de vida e saúde física e mental para os professores e profissionais da educação” (RIO DE JANEIRO, 2018a, Art. 7).

O Art.8 foi integralmente vetado. Seu conteúdo contemplava um quantitativo máximo de crianças/estudantes por profissional do magistério em todas as etapas de ensino do sistema municipal. Os Arts. 9 e 10 versam, respectivamente, sobre a gestão democrática neste sistema de ensino, mediante aprovação de lei específica e garantia de dotação orçamentária compatíveis com suas metas e estratégias; o Art. 11 expõe indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional com base nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) para avaliar a qualidade da educação básica e orientar políticas públicas. Os Arts. 12 e 13 preveem encaminhamentos para o próximo PME e a vigência da lei após sua publicação. Em seguida, apresenta metas e estratégias, cujo conteúdo sofreu muitos vetos, conforme declaração do prefeito Crivella, presente no Ofício GP nº 53/CMRJ:

Pelas razões expostas, sou compelido a sancionar parcialmente o Projeto de Lei nº 1709-A, de 2016, vetando os seguintes dispositivos: o art. 8º em sua totalidade e no Anexo do Projeto em Tela: na Meta 1, a Estratégia: 1.8; 1.18; e 1.19; na Meta 2, a Estratégia: 2.14; e 2.15; na Meta 4, as Estratégias: 4.20; 4.23; e 4.29; na Meta 5, a Estratégia 5.4; na Meta 6, a Estratégia 6.1; na Meta 7, a Estratégia: 7.3; 7.5; 7.16; 7.18; 7.47 e 7.49; na Meta 17, as Estratégias: 17.4; 17.6; 17.19; 17.23; 17.25; 17.30; 17.31; e 17.35; na Meta 18, as Estratégias: 18.6; 18.8; e 18.9; na Meta 19, as Estratégias: 19.4; e 19.18; na Meta 20, seu caput e a Estratégia 20.8; e na Meta 21, as Estratégias: 21.1; e 21.3, em razão dos vícios apontados. (RIO DE JANEIRO, 2018b, p. 2)

Nas estratégias vetadas, identificamos um conjunto de direitos resguardados aos profissionais da educação e do magistério que foram silenciados no que tange às condições adequadas de trabalho e à carreira. Exemplificando, o Art. 8 garantiria um limite de

estudantes por profissional do magistério nas turmas. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o número máximo seria de vinte estudantes, o que propiciaria, a nosso ver, um trabalho pedagógico mais qualitativo, principalmente na escola de tempo integral.

Contudo, foi na Meta 17 do PME (RIO DE JANEIRO, 2018a) - que trata da valorização dos profissionais das Redes Públicas da Educação Básica -, que houve o maior número de estratégias vetadas, afetando diretamente os professores. Nesse conjunto, destacamos o veto da Estratégia 17.4, do direito resguardado pela Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que se refere ao 1/3 de tempo extraclasse, inclusive fora do ambiente escolar; da Estratégia 17.6, que trata da realização de concurso público para todas as categorias de profissionais da educação; da viabilização da ampliação da carga horária de trabalho dos docentes para o regime de 40 h para atuar nas escolas de tempo integral no prazo de um ano pela Estratégia 17.23; e garantia do número adequado de funcionários e de profissionais do magistério, por aluno, nas Unidades Escolares, na Estratégia 17.35.

Além da Estratégia 17.23, na Meta 6 deste mesmo plano, que trata da oferta da educação em tempo integral, foi vetada a Estratégia 6.1, cujo conteúdo assegurava a ampliação progressiva da jornada de trabalho dos professores e em uma única escola, embora o *caput* desta meta preveja ampliação o número de alunos em tempo integral para além do estipulado pelo PNE (BRASIL, 2014), conforme expresso a seguir:

META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020. (RIO DE JANEIRO, 2018a, Anexo)

Ainda que nos pareça claro que o governo não pretende aumentar o número de professores por meio de concurso com a proibição da Estratégia 17.6, mesmo assim, visa aumentar o número de alunos em tempo integral. Considerando dados divulgados pela SME em julho de 2017, esta rede de ensino possui 25% de matrículas nesta condição⁴⁹. Diante desse quadro, indagamos como a rede municipal de ensino do RJ terá condições de elevar o percentual de alunos em tempo integral, sem previsão de ampliação da jornada de trabalho dos professores em exercício, a curto prazo, e sem previsão de contratação de novos? Acreditamos que só é possível ofertar uma educação em tempo integral que

⁴⁹ Na página RioEduca, consta a informação do total de matrículas em tempo integral (149.101, 25%) e o percentual de alunos em tempo integral (33,7%). Carece de averiguar junto com a SME/RJ a diferença entre os termos adotados. Para efeito desse estudo, consideramos que os dados referentes ao total de matrículas correspondem ao número de alunos em tempo integral nesta rede.

favoreça um trabalho qualitativo na escola, se houver docentes em tempo integral e em regime de dedicação exclusiva, conforme contempla o PNE (BRASIL, 2014) e que este quantitativo seja suficiente para atender os alunos.

Da mesma forma a Estratégia 7.3 da Meta 7 foi vetada, que contemplava Plano de Cargos e Salários unificado com valorização por tempo de serviço e formação para todos esses profissionais. Na Meta 18, que trata da garantia de planos de carreira, vetaram-se as Estratégias 18.6 e 18.9 que contemplavam, respectivamente, a garantia de cem por cento dos profissionais do magistério desta rede serem admitidos por concurso público assim como os demais profissionais, e o estabelecimento de uma data-base para reajuste anual. Da mesma forma o caput da Meta 20 foi vetado, comprometendo também a qualidade da educação e a valorização dos seus profissionais.

Neste contexto, notícias veiculadas amplamente pela mídia, em 2017 e 2018, retratam o cenário preocupante em relação às condições de trabalho e de carreira dos profissionais da educação, que têm sofrido com cortes de benefícios, e tiveram suas datas de vencimento retardadas, além de não terem há dois anos seus salários reajustados, conforme matéria veiculada na página virtual do Jornal Extra, em fevereiro de 2018⁵⁰, refletindo a própria crise a qual o estado e, possivelmente, o município do Rio de Janeiro, foi submetido. As metas vetadas no PME refletem o quanto as políticas voltadas para a educação pública e, especificamente, para o magistério, são as primeiras a serem descontinuadas pelos governos.

Na sequência, encaminhamos nossa investigação para os documentos que regulamentam a carreira docente na rede de ensino municipal do Rio. A esse respeito, esclarecemos que o município não dispõe de um estatuto funcional para o magistério da educação básica; existe somente o estatuto do servidor municipal, que não apresenta relevância para este estudo, por não dispor sobre a especificidade do magistério.

Em 2013, a conjuntura política brasileira foi marcada por grande insatisfação de imensa parte da população, resultando em uma série de manifestações e protestos em todas as capitais do país, mobilizados, principalmente, pelas redes sociais. As jornadas de junho de 2013⁵¹ serviram de motivação para que a mobilização dos profissionais da educação carioca votasse pela greve da categoria, em agosto daquele ano. Dentre as reivindicações

⁵⁰ 'Reajuste anual dos servidores da Prefeitura do Rio deve ficar para o segundo semestre' Disponível em <<https://extra.globo.com>> Acesso em 03.jun.2018

⁵¹ Termo utilizado por cientistas sociais para caracterizar a onda de protestos ocorridos em 2013, iniciado pelo Movimento Passe Livre, que contestava o aumento das tarifas de ônibus na capital paulista. (ANTUNES, R; BRAGA, R, 2014).

dos trabalhadores da educação, representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) apresentaram à SME pautas específicas da categoria docente, como criação de um grupo de trabalho (GT) para discutir a elaboração do plano de cargos e salários, contemplando a correção de distorções salariais entre docentes com mesma formação e carga horária⁵²; autonomia pedagógica, com o fim dos cadernos pedagógicos; redução do número de alunos por turma; garantia do período de atividades extraclasse sem interação com aluno, entre outras, documentadas em várias Resoluções da SME⁵³ provenientes de acordos firmados durante o período de greve. O momento de maior tensão deste movimento foi a aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) da SME - Lei 5.623, em outubro daquele ano (RIO DE JANEIRO, 2013a), fato que ocorreu sob forte resistência docente (explícita), e que consideramos relevante no bojo desta análise, pois este documento é resultado de um cenário de dois meses de intensas negociações com o governo municipal, permeados por conflitos e disputas⁵⁴.

Neste sentido, parece-nos que o cenário em que ocorreu a aprovação do PCCR expressa as tensões provenientes da reestruturação da rede para ampliação do atendimento em tempo integral e das disparidades entre os regimes de trabalho dos cargos do magistério, como o Professor II e o recém-criado PEF – anos iniciais, em regime de 40h. Na cartilha ‘Reestruturação: O que é isso? O que pode estar por trás?’ (SEPE, 2015), são expostos alguns motivos que nos levaram a essa constatação.

Conforme exposto nesse documento, a proposta de reestruturação da rede municipal iniciada em 2012 aconteceu de forma arbitrária, realocando profissionais de sua unidade de origem para outras e alterando drasticamente a rotina de professores e alunos, que também tiveram de mudar de escola, em função dessa reorganização. Embora ausente de regulamentação à época⁵⁵, o plano de reestruturação da prefeitura apresentava três novos tipos de unidades escolares: as que atenderiam à educação infantil, aos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 6º) e aos anos finais (7º ao 9º), em conformidade com os três modelos de escolas de ‘ensino integral’ divulgados no portal Escolas do Amanhã. Neste contexto, os primeiros recém concursados, então denominados PII 40 h, são lotados

⁵² Referimo-nos à equiparação salarial entre o cargo de Professor de Ensino Fundamental, em regime de 40 h semanais de trabalho (anos iniciais) e Professor de Ensino Fundamental I (anos finais) e o proporcional para Professores II (anos iniciais), em regime de 22, 5 h de trabalho.

⁵³ Resoluções SME nº 1.258, 1.259, 1.260 e 1.261, de 29 de agosto de 2013.

⁵⁴ Refiro-me à ação truculenta da Polícia Militar do Estado do Rio, que expulsou os professores que ocupavam a CMRJ para evitar a aprovação do PCCR, em 30 de setembro de 2013.

⁵⁵ Apenas em 2016 a prefeitura do Rio, no âmbito da SME, regulamentou a nova estrutura de atendimento desta rede de ensino por meio da Resolução nº 1.427, de 26 de outubro de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016).

nas unidades escolares, cuja maioria não possuía jornada de atendimento compatível com a sua carga horária de trabalho. Pelo cenário exposto, é possível imaginar os transtornos advindos de uma proposta desse nível, em uma rede de ensino de grande porte como a do município do Rio, transformando as escolas em um palco de tensões diárias que levaram os profissionais da educação desta rede à greve histórica de 2013, inconformados com a política imposta, sem consulta prévia e, muito menos, construção coletiva entre os professores e demais trabalhadores desta rede. Acerca disso, expressam Shiroma e Evangelista (2015, p. 334):

As greves, mobilizações, manifestações de professores e trabalhadores, como vimos acompanhando, expressam descontentamento no que tange à política do governo; expressam ademais a indignação, a insubordinação ao que lhes é apresentado como inexorável.

Ressaltamos que o PCCR sofreu alterações após a sua promulgação, ao longo desses cinco anos, conforme quadro 3. Assim, o texto deste documento reflete a sua historicidade e nos orienta a tecer algumas inferências a partir de seus acréscimos⁵⁶.

Quadro 3 - Alterações e Leis relacionadas ao PCCR (RIO DE JANEIRO, 2013a)

Ato	Ementa	Referência
Lei 5623 de 2 de outubro de 2013	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2013)
Decreto 38. 276 de 30 de janeiro de 2014*	Regulamenta a Lei nº 5.620, de 20 de setembro de 2013, que "Cria a Gratificação por Desempenho - GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche", e o art. 33 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013 - PCCR da Educação, e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2014)
Decreto 38. 293 de 12 de dezembro de 2014*	Regulamenta a Gratificação de Adicional de Qualificação prevista no art. 47 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013 - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2014)
Decreto 38.957 de 18 de julho de 2014*	Cria Comissão Permanente de Avaliação, com objetivo de acompanhar o Plano de Ampliação da Jornada de Trabalho para 40h semanais dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino, e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2014)
Resolução 1.312 de 15 de outubro de 2014*	Altera a jornada de trabalho dos servidores listados nessa Resolução em conformidade com o art. 27 da Lei 5.623/2013.	RIO DE JANEIRO (2014)
Lei 6.316 de 8 de janeiro de 2018	Altera a redação do art. 43 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013.	RIO DE JANEIRO (2018c)

⁵⁶ Para efeito deste estudo, nos detivemos somente às alterações que afetam diretamente a carreira e o regime de trabalho dos profissionais do magistério que atuam nos primeiros anos iniciais, em regime de 40 h. Neste sentido, as legislações sinalizadas com (*) não são objetos de nossa análise.

Lei 6.323 de 18 de janeiro de 2018*	Altera o art. 10 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013, e o item "qualificação indispensável" do Anexo III da Lei nº 3.985, de 8 de abril de 2005, e dá outras providências.	RIO DE JANEIRO (2018)
Lei 6.335 de abril de 2018	Altera a redação do art. 12 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013.	RIO DE JANEIRO (2018d)

Fonte: CMRJ, 2018, adaptado pela autora.

O referido plano contempla todos os funcionários da SME que, de acordo como seu Art. 2, é composto de quatro categorias: “I - Quadro de Pessoal do Magistério; II - Quadro de Pessoal de Apoio Técnico à Educação; III - Quadro de Pessoal de Agente de Educação Infantil; IV - Quadro de Pessoal de Apoio à Educação” (RIO DE JANEIRO, 2013a). Para efeito deste estudo, nos detemos às disposições referentes ao cargo PEF (anos iniciais), conforme classificação do Quadro de Pessoal do Magistério, no Art. 4, sem desconsiderar as questões atinentes às demais categorias:

O Quadro de Pessoal do Magistério é constituído pelos cargos efetivos de:
 I - Professor de Educação Infantil - PEI - criado pela Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010 - para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil;
 II - Professor de Ensino Fundamental - PEF - para o exercício de atividades docentes em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, criado nos termos desta Lei, respeitada a formação específica.
 § 1º Os detentores dos cargos de Professor I, Professor II, Professor de Ensino Especializado e Especialista de Educação continuam a integrar o Quadro de Pessoal do Magistério.
 [...] (RIO DE JANEIRO, 2013a, Art. 4).

É resguardado pelo PCCR, em seu Art. 3, o ingresso na carreira mediante aprovação em concurso público, conforme previsto nos seus congêneres. No entanto, chama-nos a atenção alguns dos seus critérios de aprovação, de caráter eliminatório, como o curso de formação oferecido pela SME, disposto no §1º, inciso II desse artigo. Em outros termos, nos parece que os professores concursados, mesmo com formação exigida para o cargo, devem se submeter a um curso de formação oferecido pela SME, sob pena de eliminação no concurso, suplantando critérios dispostos na LDBEN (BRASIL, 1996) e na CF (BRASIL, 1988). Acerca disso, Silva e Macedo (2017), ao investigarem o projeto formativo para a docência nesta rede de ensino, revelam a desvinculação e destituição da formação inicial na educação superior para a responsabilidade da SME/RJ, que se encarrega de ‘formar’ os professores concursados sob a lógica do *gerencialismo*, a

exemplo do “Curso de Formação Básica para Novos Professores no Rio de Janeiro: “Aula Nota 10”⁵⁷.

O Art. 12 do mesmo documento regulamenta as regras para enquadramento na carreira por formação. O texto deste artigo foi alterado pela Lei nº 6.335, de 3 de abril de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018d), em que foram estabelecidas novas regras de promoção por formação que, no texto original de 2013, não eram equivalentes a todos os cargos⁵⁸. No plano atual, os § 2º e 3º deste artigo condicionam o enquadramento à conclusão do estágio probatório; e estabelecem o interstício de dois anos para promoção, a partir de uma nova habilitação, respectivamente.

As regras apresentam sete níveis de formação por Classes, de A à G: (A) Nível Médio, formação inicial exigida para ingressar como PEI; (B) Licenciatura Curta; (C) Licenciatura Plena, formação inicial exigida para ingressar como PEF; (D) Pós-Graduação Lato Sensu; (E) Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado; (F) Stricto Sensu – Doutorado; e (G) Pós-Doutorado. A partir da equiparação das regras de enquadramento em 2018, o texto da lei atendeu a todas as categorias docentes de forma exequível, independente do cargo.

No entanto, o novo texto dado pela Lei 6.335 (RIO DE JANEIRO, 2018d) impõe mais restrições para essa concessão aos profissionais do magistério, burocratizando a obtenção desse direito, conforme o Art. 2º: “O enquadramento das classes D, F e G dar-se-á a partir de critérios e de número de vagas a serem estabelecidos pelo Poder Executivo”. Pelo exposto, restringe-se o enquadramento das Classes D, F e G. Ao que nos parece, esse direito não se aplica a todos os profissionais, que terão de se submeter aos ‘critérios’ e ‘prazos’ que serão estabelecidos e ao número de vagas. Além disso, o Art. 3 desta mesma lei estabelece:

Art. 3º Para o cumprimento do disposto nesta Lei, as novas tabelas deverão seguir os mesmos percentuais entre as classes e os níveis já adotados nos Anexos III e IV da Lei 5623/2013, observada, para tanto, a disponibilidade orçamentária e a devida previsão na Lei Orçamentária anual. (RIO DE JANEIRO, 2013a)

Da mesma forma, o direito de promoção por formação está condicionado à disponibilidade orçamentária do município, de acordo com o previsto pela Lei Orçamentária Anual (LOA). O questionamento que fazemos, neste caso, é como o

⁵⁷ O curso de formação é baseado na obra Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência (2011), publicado pela Fundação Lemman, grupo privado de grande influência na educação brasileira.

⁵⁸ Haviam regras específicas para enquadramento para os cargos de PI e PII (22,5 h) e PEI e PEF (40 h). Com redação do Art. 12 alterada, o Art. 17, que estabelecia as regras para enquadramento para PEF foi revogado.

município pretende aumentar o percentual de alunos em tempo integral para quarenta e cinco por cento, conforme exposto anteriormente, sem que haja orçamento suficiente para isso e sem políticas de valorização consistentes aos docentes da rede, considerando que a promoção por formação é um dos pilares da valorização do magistério. Um professor qualificado e bem remunerado é o que se espera em uma rede de ensino como a do Rio de Janeiro, uma das maiores arrecadações tributárias do país. Além disso, destacamos a verba destinada exclusivamente aos profissionais do magistério pelo FUNDEB, regulamentada pela Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

O art. 46 do PCCR (RIO DE JANEIRO, 2013a) assegura que sessenta por cento desse Fundo deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério. Acerca disso destacamos que, em 2013, houve pressão dos profissionais da educação para que o município do Rio fosse transparente em relação ao repasse desses recursos. À época, a prefeitura divulgou, por meio de comunicado oficial⁵⁹ que, dentre dezenove descritos sobre o PCCR recém-aprovado, encontra-se a informação de que 71% dessa verba foram destinados à remuneração dos profissionais do magistério. Entretanto, não informou como.

Ainda em relação à remuneração dos profissionais do magistério, antes da aprovação do plano, havia disparidades salariais entre cargos de mesma formação, conforme já exposto. Os vencimentos dos PII 40 h dos anos iniciais recém-concursados eram praticamente a metade dos vencimentos dos PI 40 h, embora os editais dos concursos de ambos os cargos exigissem o mesmo nível de formação. O governo Paes (2009-2016) buscou dirimir esta questão, com a criação do cargo PEF no PCCR, após denuncia da categoria docente, antes mesmo da deflagração da greve. Com a aprovação do Plano, em 2013, ambas as categorias passaram a ter vencimentos equivalentes, fato que se constituiu como uma das vitórias do movimento grevista, apesar de ainda permanecerem as disparidades salariais nas demais categorias.

Quanto aos direitos resguardos aos profissionais da educação pela Lei do Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2008), o Art. 49 do PCCR assegura que a implantação da jornada de trabalho, conforme a lei federal será de forma paulatina e de acordo com a disponibilidade orçamentária, ou seja, depreende-se que o tempo de atividade extraclasse, que corresponde a 1/3 da jornada de trabalho do professor, não é integralmente assegurado, visto que sua aplicação depende de disponibilidade orçamentária, segundo a prefeitura do

⁵⁹Documento disponibilizado no portal da PCRJ no dia 1º de outubro de 2013. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/documents/10136/0/Comunicado_Oficial_da_Prefeitura_do_Rio_sobre_o_PCCR.pdf> Acesso em 08.jun.2018

Rio. Neste sentido, podemos inferir que esta rede possui número insuficiente de profissionais em exercício para atender a todos os alunos, com seus direitos resguardados. E mais uma vez fica a indagação: como elevar o número de alunos em tempo integral sem previsão de novos concursos e sem assegurar integralmente o direito ao tempo extraclasse dos profissionais do magistério?

Em síntese, pela análise do PCCR (RIO DE JANEIRO, 2013a) reforçamos que, apesar das recentes alterações no texto que dirimiram as distorções salariais e de enquadramento, este documento ainda se apresenta frágil, no que tange à garantia de direitos básicos dos profissionais docentes, como o direito ao período de 1/3 de atividade extraclasse e ausência de estratégia de reajuste anual e aumento salarial.⁶⁰

No que tange à regulação do trabalho docente na rede municipal, algumas legislações nos permitem analisar os direcionamentos da gestão central para seu exercício nesta rede. A partir instituição do ‘Sistema Municipal de Gestão de Alto Desempenho’ (SMGAD)⁶¹ na PCRJ, que já vigorava na administração municipal desde 2009, observaram-se mudanças significativas na forma de operar a máquina pública pelo viés gerencialista, visando reconstruir o modelo burocrático clássico (SANTOS, 2014). Segundo o autor, o primeiro governo de Eduardo Paes, por meio do Planejamento Estratégico (2009-2012), promoveu mudanças na rede de ensino, no sentido de direcionar a educação carioca sob os *slogans* da ‘qualidade’ da educação, da ‘eficácia da gestão’ e remuneração meritocrática dos servidores.

Com o mesmo direcionamento, o Plano Estratégico 2017-2020 (RIO DE JANEIRO, 2017) estabelece metas para aumento dos índices educacionais, expansão do atendimento aos alunos e da jornada escolar. Dentre as catorze metas arroladas para a educação, esporte e cultura, o documento prioriza, para a educação, o atingimento de metas iguais ou superiores a 4,0 no IDEB, em todas as suas escolas, até 2020; a correção do fluxo escolar; redução do abandono e reprovações por frequência; alcance de metas em Leitura, Alfabetização e Matemática; ampliação de vagas da Educação Infantil e promoção de uma cultura de paz, além da melhoria da formação docente.

No item ‘Formação de Professores’, presente neste documento, o governo diagnostica que ‘o professor é a figura central e determinante na aprendizagem dos alunos’ e por isso é necessário investir na sua profissionalização, nas diferentes dimensões e etapas

⁶⁰ Apontamos a necessidade de uma análise do Plano Plurianual (2018-2021)⁶⁰ da educação carioca para averiguar a viabilidade da garantia dos direitos dos professores em estudos posteriores.

⁶¹ Lei 5.595 de junho de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013b)

da carreira, por meio do “delineamento de soluções inovadoras, possíveis e necessárias para qualificar cada vez mais a carreira do magistério na Rede Pública Municipal de Educação, valorizando em especial a equipe gestora das escolas” (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 98)

Pelo exposto, o projeto formativo e de trabalho educativo nesta rede de ensino deve atuar por meio de ‘ações inovadoras’, tendo como eixo central a gestão da escola. Ao que nos parece, o docente, sendo ‘a figura central e determinante na aprendizagem’, deve trabalhar para o alcance das metas estabelecidas para a educação. Mas é por meio do ‘Acordo de Resultados’⁶² que a segunda gestão Paes (2013-2016) inicia as ações para alcance dessas metas pelos servidores da SME. O Decreto nº 39.040 de 6 de agosto de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) estabeleceu a fixação de metas e de indicadores nos órgãos da administração direta da PCRJ. Este acordo, conforme exposto no portal da prefeitura, pauta-se em “um modelo de gestão de desempenho que privilegie o planejamento (metas claras) e a meritocracia como elementos centrais para a melhoria dos serviços prestados à população”⁶³

Na mesma direção, o Decreto n. 40.399 de 2015 (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 1) consolida todas as legislações atinentes ao ‘Acordo de Resultados’, ao ‘Prêmio Anual de Desempenho’ e ‘Prêmio Anual de Qualidade’ aos servidores da SME. Esse tripé regulamenta as premiações para os servidores lotados na administração central, nas Unidades Escolares submetidas às avaliações que compõem o IDEB e IDERio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio) e a Unidades que atendem exclusivamente à Educação Infantil e Educação Especial, respectivamente.

O Art. 7, especificamente, que dispõe sobre o ‘Prêmio Anual de Desempenho’, é voltado diretamente para os servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares. Seu conteúdo estabelece o pagamento anual aos servidores que atingirem as metas previstas para o IDEB nos anos ímpares, e para o IDERio, nos anos pares.

Ao que nos parece, os *slogans* da ‘qualidade da educação’ e da ‘eficácia da gestão’ se evidenciam de forma mais contundente na política educacional do Rio por meio da legislação que ampara o ‘Acordo de Resultados’ na SME. Mecanismos de comparabilidade

⁶² Na gestão do governo Crivella (2017-2020) este acordo permanece em vigor, no entanto, não encontramos documentos referentes às metas para SME para 2017 e 2018. Sabe-se que, devido à falta de orçamento, o pagamento dos incentivos financeiros aos servidores desta está suspenso.

⁶³ Notícia disponível na página virtual da PCRJ, sob título ‘Prefeitura paga bônus para 99% dos servidores no Acordo de Resultados’ disponibilizado em 2015. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br>> Acesso em 03.jun.2018

e exaltação da meritocracia (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015) balizam as regras para premiação dos servidores lotados nas CREs e nas Unidades Escolares. Cremos que a adoção de tal política, desconsidera as profundas desigualdades educacionais presentes na escola pública na cidade do Rio. Conforme expusemos na discussão teórica, equiparar a gestão da escola à gestão de uma empresa é desconsiderar o quadro heterogêneo e complexo da educação. A escola não deve ser um espaço de competição para alcance de metas. Da mesma maneira, o trabalho pedagógico pautado no alcance de metas, a nosso ver, destitui a autonomia e o saber profissional docente.

O Art. 9 regulamenta as regras de cálculo, em que se estipulou “até 100% (cem por cento) da remuneração mensal individual do servidor incidente no mês de outubro do ano anterior ao do pagamento da premiação” com base em critérios que consideram o tempo de exercício efetivo na Unidade Escolar, pontualidade e assiduidade, rigorosamente descritos nos incisos I, II e III do mesmo artigo. Caso contrário, o servidor recebe um percentual proporcional ao salário. No Art. 17, há ainda uma especificidade para as escolas que atendem em áreas deflagradas na cidade, como é o caso das participantes do ‘Programa Escolas do Amanhã’: os servidores lotados nessas escolas receberão mais cinquenta por cento do valor do prêmio, caso alcancem a meta para aquela unidade, de acordo com os mesmos critérios adotados nos artigos três, sete e onze. Já o Art. 19 determina que não farão jus ao prêmio “os servidores que receberam alguma sanção disciplinar, exonerou antes da data de recebimento do prêmio, e faltado o serviço sem abono” (RIO DE JANEIRO, 2015).

Constata-se que, além de pautar a educação carioca por critérios meritocráticos, a prefeitura do Rio estabelece regras extremamente restritivas ao recebimento do ‘incentivo financeiro’ aos servidores desta rede de ensino, atrelando-o à lotação, ao período de trabalho na escola, à pontualidade e à assiduidade. Além disso, não especifica o prazo de pagamento deste ‘benefício’, podendo o servidor ficar sem recebê-lo, mesmo que sua unidade “bata a meta”, caso seja removido, cedido da unidade ou até mesmo exonerar, antes do pagamento do prêmio. Por fim, fica claro que tal incentivo não é paritário a todos os funcionários e que se mostra extremamente burocrático, restritivo e excludente. Neste sentido, questionamos se esta política de bonificação tem efetivamente contribuído para a ‘qualidade da educação’ tão evidenciada pelos nossos governantes. Além disso, indagamos porque os docentes desta rede não foram consultados sobre a implantação dessa política no âmbito institucional. Algumas pesquisas nos encaminham para compreensão de que a

política educacional adotada na SME não tem sido bem avaliada pelos professores. Acerca disso, Santos (2014, p. 184) destaca:

[..] a percepção dos professores sobre a nova política educacional evidencia que o avanço alcançado está envolvido em um alto grau de instabilidade e desconfiança tanto na forma como a mesma está sendo conduzida, como nos resultados alcançados.

Quanto ao posicionamento do SEPE, principal órgão representante da classe docente no Rio de Janeiro, em relação a mesma política, a pesquisa evidencia “[..] uma política que age intensamente para depreciar a carreira do magistério, valorizar a iniciativa privada dentro do espaço público e desagregar o sistema educacional público da cidade, quando cria um ranking entre escolas que trabalham em condições desiguais” (SANTOS, 2014, P. 185).

Em consonância com os posicionamentos de professores e sindicato, Shiroma e Evangelista (2015, p. 329) apontam, com base no discurso do BM, que a política educacional global para a educação desvela sua face contraditória quando, pautada na gestão por resultados em mecanismos de comparabilidade e na exaltação da meritocracia, se traduz em estabelecimento de parâmetros e produção de índices educacionais que enquadram e promovem a competição, e oferecem justificativas técnicas para explicar as desigualdades socioeconômicas pela educação, constituindo-se em uma inversão ideológica, ou seja, “apresentam as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia da escola”. Tal política, conforme as autoras, contribui para a reconversão docente que se revela em mecanismos de controle técnico, como testes padronizados, monitoramento por sistemas e *softwares*; e simbólicos, como a prática da gestão por resultados, entre outros. Sobre a política de premiação, as autoras se posicionam:

A oferta de prêmios, bônus ou gratificações pelo alcance de metas tem sua face exposta: o corte de verbas, sanções, exposição pública vexatória pelo fracasso, indicando desqualificação do professor. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2015, p. 330)

Ainda segundo as autoras, essas medidas produzem efeitos como utilização dos resultados para punição e desagregação da categoria e a auto intensificação do trabalho, assim como a horizontalização do conflito, em função das possíveis cobranças entre os próprios docentes. Salientamos, neste sentido, que a política pautada na gestão por resultados determina, em grande medida, o trabalho docente nesta rede de ensino e nos

fornece um panorama de como essa atividade vem sendo destituída de seu sentido em função de um projeto educativo hegemônico. Portanto, cabe-nos, nesta investigação, averiguar como o labor docente tem se configurado na política de educação integral nesta rede de ensino.

Discutimos neste capítulo a nova configuração do trabalho docente, face às alterações do mundo do trabalho na sociedade capitalista. Constatamos que esse trabalho tem sofrido alterações quanto à sua natureza e função, a partir das determinações impostas pelo discurso hegemônico da política global, que se reflete nas políticas locais. Podemos dizer que a política educacional carioca, refletida nos seus documentos normativos, vem se apresentando como uma tentativa de transformar a escola pública em uma “fábrica de resultados mensuráveis”, ausente de fins formativos claros, pautada em mecanismos objetivos e subjetivos de controle do trabalho docente e da conformação dos trabalhadores da educação por meio do consentimento ativo, a partir da lógica da gestão por resultados.

Tendo como pano de fundo a política educacional apresentada, no próximo capítulo adensamos a discussão sobre os projetos de escola e de escola de tempo integral e suas implicações com o trabalho docente em escolas desta natureza, no contexto educacional brasileiro, desde a promulgação da LDBEN 9394, em 1996. Em seguida, discutimos o trabalho docente no contexto da política de educação em tempo integral desta rede de ensino, considerando as especificidades do trabalho nos anos iniciais, em regime de 40 h em escolas dessa natureza, no intuito de compreender o universo desta categoria docente, a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A educação em tempo integral não é uma proposta nova no Brasil. Experiências neste sentido se fizeram presentes neste país e foram associadas, por vezes, a diferentes concepções de educação integral. Na contemporaneidade, notamos certa profusão conceitual entre o uso destes termos nos textos normativos e naqueles que compreendem as políticas de ETI não raro aproximando a noção de educação integral à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Dedicamo-nos a discutir neste capítulo a educação em tempo integral e suas implicações com o trabalho docente na escola básica, não dissociada, no entanto, de uma perspectiva formativa multidimensional.

Na década de 90, em meio às reformas que objetivavam a democratização do acesso à educação, há o resgate de propostas de ampliação da jornada escolar, tais como a dos Programas Especiais de Educação (PEE's), por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) concebidos por Darcy Ribeiro⁶⁴, no Rio de Janeiro, e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC's), programa de alcance nacional, concebido com base nas mesmas referências educacionais dos CIEP's.

Neste período, também foi promulgada a LDBEN n. 9394/96, configurando-se como marco legal que determina o aumento progressivo da jornada escolar para o tempo integral, conforme os arts. 34 e 87 (BRASIL, 1996). No entanto encontramos uma primeira definição normativa para o quantitativo de horas que constituiria o tempo integral no Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010), Meta 21, quando estabelece o mínimo de 7 (sete) horas diárias de atendimento e prevê professores e funcionários em número suficiente para tal (BRASIL, 2001), ainda não deixando claros os objetivos educacionais e formas de estruturação dessa ampliação.

O tempo integral também está presente na Lei 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007), que institui o FUNDEB, estipulando ponderações diferenciadas para o financiamento da educação (valor mínimo anual por aluno) por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, entre eles, as escolas que funcionam em tempo integral; e ainda preconiza, em seus arts. 2 e 22, a valorização dos trabalhadores da educação, incluindo remuneração condigna, em que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos fundos

⁶⁴Darcy Ribeiro idealizou o projeto educacional dos CIEP's nos dois governos de Leonel Brizola no estado do Rio, de 1983-1987 e 1991-1994 em que se chegou a marca de 500 unidades escolares, de acordo com biografia publicada na Revista Educação nº 34.

devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2007), constituindo um importante incentivo financeiro do Estado para a efetivação do tempo integral nos sistemas de ensino.

Praticamente uma década após essas normatizações, a educação em tempo integral ressurgiu como política indutora do Estado por meio do PMED⁶⁵ que, entre seus objetivos principais, formulou “política nacional de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010), em uma proposta de educação que conta com a participação e colaboração de diversos setores da sociedade civil na promoção de uma determinada concepção de educação. Em 2014, a ampliação para o tempo integral se traduz em uma das metas do PNE 2014-2024, que prevê o seu oferecimento em 50% das escolas públicas, atendendo a 25% dos alunos (BRASIL, 2014).

Tal meta explícita, na Estratégia 6.9, a preocupação pela otimização do tempo de permanência na escola, direcionando a ampliação da jornada para o efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2014). Essa estratégia nos possibilita inferir uma nova configuração do trabalho do professor da escola básica e, especificamente, para o professor dos anos iniciais. Tendo em vista a diversidade de programas de educação em tempo integral, assim como a grande desigualdade educacional no país enfatizamos, como postulado por diversos autores⁶⁶, a necessidade de discutir a função social que a escola pública de tempo integral assume no Brasil, neste contexto e, sobretudo, o papel do docente e do seu trabalho em escolas com dessa natureza.

2.1. A educação em tempo integral e os projetos de educação em disputa

Conforme abordamos no capítulo um, no contexto dos anos 1990 e 2000, o Brasil firmou acordos com os OM para alcançar as metas do projeto formativo previsto para os países de baixa escolarização, visando diminuir as desigualdades social e educacional e gerenciar a pobreza, além de garantir a empregabilidade da população (OLIVEIRA, 2000; 2008).

Neste contexto, a escola pública teve suas funções ampliadas, dada à expansão do acesso à educação às camadas mais pobres da população, e a compreensão de ampliação do tempo escolar atrelada a uma perspectiva de educação multidimensional foi sendo secundarizada por uma aceção que a vincula à proteção social, como afirma Coelho: “...as

⁶⁵ Referimo-nos ao período de vigência do Programa Mais Educação entre os anos de 2007 a 2016.

⁶⁶ LIBÂNEO (2009, 2014); SILVA; ROSA (2016); CAVALIERE (2007, 2009); COELHO (2009; 2014)

experiências somam ao tempo integral uma perspectiva de educação integral muitas vezes identificada como sinônimo deste tempo; outras vezes como proteção social e nem sempre compreendida como formação humana, multidimensional” (2014, p.188)

Apesar de existir uma aproximação entre os termos educação em tempo integral e educação integral nos textos e discursos das políticas educacionais no Brasil, gerando por vezes uma ambiguidade, ambas não são e não podem ser compreendidas como sinônimas, conforme pontuou a autora. A educação integral exige refletir sobre diferentes perspectivas formativas para sujeitos de classes, contextos sociais, culturais e históricos diversos. Neste país, encontramos diversas experiências⁶⁷ em que uma concepção de educação integral esteve atrelada à ampliação do tempo escolar (COELHO, 2009). Para a mesma autora, é praticamente impossível pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado que a viabilize. Mais que isso, é preciso um tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, em que o trabalho pedagógico possa contribuir para “uma formação mais completa e integrada, não fragmentada” (COELHO, 2009, p. 94).

Partindo dessa perspectiva de educação integral, buscamos entender a quem se destina a escola pública de tempo integral, e em qual projeto formativo se pauta o Estado brasileiro para formar crianças em tempo integral. Não pretendemos esgotar todas as possibilidades, mas cremos que é importante não nos desvincularmos do contexto sócio histórico no qual as políticas públicas são concebidas.

Saviani (2008), ao analisar o histórico das políticas educacionais no Brasil, aponta a descontinuidade como uma de suas características estruturais se revelando em diversas reformas que não se desdobram como política de Estado, caracterizadas pelo movimento de ziguezague ou de pêndulo em que, a cada mudança de governo, surge uma nova orientação, geralmente contrária à anterior. Este autor revela que este traço adiou, por séculos, as metas de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, trazidas à tona na década de 90, e que ainda estão longe de serem superada na contemporaneidade.

Da mesma forma, a ETI reflete esse traço, cujos projetos e programas se fazem recorrentes na história da educação brasileira e que ocorrem, conforme aponta Libâneo (2006, p. 2), por meio de “experiências esporádicas que aparecem e desaparecem ao sabor

⁶⁷ Referimo-nos às experiências de Anísio de Teixeira na década de 50, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA. O projeto dos Centros Integrados de Educação pública (Cieps) no Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, entre outras experiências mais recentes que preconizavam uma educação integral no país.

das mudanças de governo”. O autor afirma que a escola de tempo integral sempre fora um projeto que teve mais motivação política e eleitoral do que pedagógica.

Cavaliere (2007), assim como outros autores que se dedicam ao estudo da temática, apresenta diferentes perspectivas para a educação em tempo integral na educação brasileira. De acordo com a autora, a ampliação do tempo diário na escola pode apresentar diferentes objetivos e interesses, dentre eles, para obter maior rendimento em função da maior exposição dos alunos às atividades escolares; para atender as necessidades da vida urbana contemporânea; e aquela que exige uma compreensão da mudança do próprio papel da escola na sociedade. Segundo a autora:

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho. (CAVALIERE, 2007, p. 1018)

Ao pesquisar a literatura internacional, a mesma autora chama a atenção para estudos em que tem associado o aumento do tempo de escola ao rendimento escolar, salvaguardadas as particularidades de cada realidade. Por outro lado, a autora relata em estudo anterior que o tempo ampliado pode surtir efeito contrário, como o exemplo dos CIEPs, no Rio de Janeiro, no final da década de 90, provocando o esvaziamento destas unidades escolares devido à falta de atividades diversificadas quando da mudança de governo no estado. Salienta ainda que “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptção” (CAVALIERE, 2002, p. 1020).

Conforme destaca Cavaliere (2007), após a implantação do projeto dos CIEP’s no estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990, a ETI ‘ressurge’ no cenário educacional brasileiro ainda como discurso político-partidário em várias campanhas eleitorais nos anos de 2002 e 2006, com uma variedade de experiências de ampliação do tempo escolar pelos estados do país, tendo como principal motivação a sua determinação legal prevista na LDBEN (1996). Em estudos realizados em conjunto com outros pesquisadores⁶⁸, a autora aponta que, entre os anos de 1997 a 2007, foram identificadas pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral no país e que a visão de cunho assistencialista foi a predominante:

⁶⁸Cavaliere 2002; Cavaliere; Coelho, 2002

[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

[...]

A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

Sendo assim, a escola de tempo integral foi tomando um caráter de política compensatória, a partir de uma concepção de educação como proteção social. De acordo com a mesma autora, em 2007 é acrescida a essa aceção a perspectiva da educação multissetorial, com a implantação do PMED. A partir deste programa, a educação em tempo integral se deu sob diferentes configurações, entre elas, seu oferecimento em espaços escolares e/ou a partir de arranjos espaço-temporais, nos quais a escola pode (ou não) estar na centralidade do processo educativo. Nesta concepção, parte-se da ideia de que a escola não dá e nem deve dar conta sozinha do processo educativo, sendo condição primeira a participação na educação das crianças da família e de outros setores da sociedade, tais como organizações não governamentais, empresas e voluntários, vistos como parceiros da educação pública.

De acordo com Cavaliere (2009), as políticas de ETI no Brasil assumiram basicamente duas vertentes, no que tange à organização administrativa do tempo ampliado na escola: ‘escola de tempo integral’ e ‘aluno em tempo integral’. A primeira prima pela permanência de alunos e professores no interior da escola, com investimentos adequados nesta instituição e que propiciem condições adequadas para esta permanência; na segunda, as atividades diversificadas acontecem após as aulas do núcleo comum, no denominado contraturno, em espaços diversos, por meio da articulação com diferentes organizações parceiras e/ou setores da sociedade civil. Essas diferentes configurações na organização do tempo e espaços escolares determinam a posição política que a escola assume no processo educativo. Para a autora:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2009, p. 61 *apud* MAURÍCIO, 2009)

A partir dessa reflexão, reconhecemos que, embora a instituição escolar apresente muitas fragilidades e dissensos, ela ainda representa o principal espaço de formação e de socialização na sociedade, principalmente para as camadas mais pobres. Neste sentido,

diversos estudiosos⁶⁹ indicam a necessidade de resgatar a função social e pedagógica da escola pública enquanto espaço privilegiado da formação humana e da apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade no cenário em que o direito à educação tem recebido diferentes interpretações e, conseqüentemente, gerado novas compreensões para o trabalho educativo e para o trabalho docente. Além disso, reafirmam que educação integral e escola de tempo integral não são equivalentes, principalmente quando há diferentes projetos de educação em disputa.

Conforme discutimos no capítulo um, com o aumento da pobreza e o redirecionamento dos objetivos da educação, as escolas públicas dos países pobres vêm ampliando suas funções para além da pedagógica. Sobre isso, diversos estudos analíticos sobre os documentos elaborados pelos OM para a educação têm apontado uma concepção de educação hegemônica que se revela, segundo Libâneo (2014, p. 14), como um “corretivo necessário para prevenir problemas da expansão capitalista, em decorrência da marginalidade e da pobreza”. Enfatiza o autor que, nesta acepção, a aprendizagem é tida como um produto e o ensino e a didática, assim como o trabalho do professor, são pormenorizados em detrimento de mecanismos de controle e mensuração da aprendizagem.

Nesse cenário, este autor desvela uma questão nevrálgica na educação brasileira contemporânea: a de que existem projetos formativos distintos para pobres e ricos. Segundo seu pensamento, o projeto de educação suscitado pelos OM vislumbra uma escola para os pobres que a distancia da sua função pedagógica mais transformadora, com espaços e tempos para atender às necessidades básicas da aprendizagem assumindo um papel que se “caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social” (LIBÂNEO, 2012, p. 17)

Nesta perspectiva, o projeto formativo voltado para a população pobre, apesar de parecer condizente com a inclusão, da inserção no sistema escolar público daqueles que foram privados por anos, séculos, do direito à educação no Brasil, revela sua contradição na medida em que não garante as mesmas oportunidades educacionais para todos:

[...] indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

⁶⁹ LIBÂNEO, 2012, 2014; CAVALEIRE (2007, 2009, 2014); CURADO SILVA (2014, 2017); SILVA E ROSA (2016)

Diante dessa dualidade, Libâneo (2014) afirma que a escola de tempo integral no Brasil parece ser mais uma das soluções encontradas para gerenciamento da pobreza. Enfatiza o autor que a escola que objetiva a educação integral não se resume apenas a uma escola que irá satisfazer as necessidades da população de expansão do horário de atendimento; tampouco uma escola que sirva apenas para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem e de acolhimento social, sem considerar os sujeitos na sua integralidade.

Em contrapartida, uma proposta contra hegemônica à educação integral em tempo integral se efetiva a partir de alguns elementos, conforme descreve Cavaliere (2014, p. 1.214):

[...] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático.

Neste contexto, as políticas compensatórias de educação em tempo integral, como demonstramos, não garantem uma educação integral. Portanto, reafirmamos que concebemos o tempo integral como uma condição de uma proposta de educação ampliada, que leve em consideração os diferentes aspectos da formação humana, tendo como pressuposto a centralidade da escola, com condições adequadas de trabalho. Nessa direção, buscamos discutir, a partir dessas premissas, a especificidade do trabalho docente em escolas dessa natureza, pensando na educação em tempo integral como possibilidade contra hegemônica de educação integral.

2.2. Forma-se para o trabalho ou o trabalho nos (con) forma? A especificidade do trabalho docente na escola de tempo integral

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 1996)

A experiência como professora iniciante e ingressante⁷⁰ na rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro levou-me a questionar se minha formação inicial daria conta de assumir tal função em uma escola de tempo integral, próximo à comunidade do

⁷⁰ Conceitos atinentes às especificidades de momentos distintos da carreira docente, definidas pelo momento de inserção na carreira (iniciante) e de ingresso em uma rede educacional, em uma etapa do ensino ou turma, com alguma experiência acumulada ou não. (ingressante). (CURADO SILVA, 2017)

Complexo do Alemão, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em regime de trabalho de 40 h.

O “choque de realidade” (VEENMAN, 1988)⁷¹ se estabeleceu quando me vi parte de um projeto de educação pelo qual nutria profundas reflexões e curiosidade, enquanto pesquisadora na graduação. O cabedal teórico acumulado sobre as concepções e práticas de educação e (m) tempo integral veio à tona, na minha *práxis*. Neste cenário, pairavam algumas certezas: de que meu trabalho deveria propiciar uma educação emancipadora e ampliada, garantindo a apropriação do conhecimento sócio historicamente construído a todos, indistintamente. A partir dessa realidade, constatei que, para desenvolver um trabalho qualitativo, era necessário tempo e preparo para sua execução, sendo imprescindível formação permanente, planejamento, condições materiais adequadas, entre outros fatores que, atrelados, configuram a prática docente, constituindo-se uma atividade que dá sentido à própria vida pois, de acordo com Engels (2004, p. 13), citado por Curado Silva (2017, p. 3), o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Assim, compreendendo o trabalho docente como atividade criativa, no exercício entre a coerência entre a minha fala e a minha prática (FREIRE, 1996), busquei dar sentido à minha vida profissional, me formando professora a partir do meu trabalho, embora tenha sido, na maior parte dessa trajetória, expropriada do tempo de apoio e de reflexão individual e coletiva sobre ele no espaço escolar, de autonomia para conduzi-lo de acordo com as minhas convicções teórico-metodológicas, sob intenso estresse, proveniente da intensificação do trabalho e das atividades burocráticas. De acordo com Curado Silva (2017), esse momento dos primeiros anos no magistério é caracterizado pela dialética dificuldade-descoberta, evidenciando a complexidade do trabalho docente, que se relaciona a “uma lógica estrutural em que a escola está inserida e que podem afetar drasticamente a carreira do profissional da educação” (CURADO SILVA, 2017, p.12).

Esse breve relato de experiência enquanto professora na carreira pública encaminha para a reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho qualitativo numa perspectiva emancipadora em escolas de tempo integral que supere a lógica *neotecnicista* do labor docente. Nessa direção, a discussão que se estabelece entre trabalho docente e educação em tempo integral atravessa fundamentalmente a compreensão do trabalho como

⁷¹ Conceito de Simon Veenman (1988) citado por Curado Silva (2017) que se caracteriza por situações enfrentadas na etapa inicial da carreira docente.

princípio educativo, considerando o que é intrínseco à atividade do professor que - além do conhecimento especializado para exercer a profissão – envolve a consciência da *práxis* pois, conforme ressalta Curado Silva (2017, p. 8): “só se conhece a realidade objetiva pela prática nela desenvolvida, ou seja, pela ação dos seres humanos na realidade objetiva”. Acerca disso, esta autora sinaliza, embasada no pensamento de Marx e Engels, que a *práxis* é a compreensão da prática ampliada, como totalidade histórica, o que a difere de uma perspectiva pragmática e utilitarista deste trabalho.

Pensar no trabalho como princípio educativo implica compreendê-lo a partir da sua face positiva, atividade criativa inerente ao ser humano. Esse princípio é fundamentado na indissociabilidade das formações técnico-instrumental e intelectual, propiciando uma educação unitária, na acepção gramsciana. De acordo com Ciavatta (2009), em Frigotto e Ciavatta (2012, p. 755), o trabalho só se torna educativo dependendo “das condições de sua realização, dos fins e a que se destina, quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera”.

Entretanto, conforme discutimos, o grau de desqualificação e desvalorização da profissão docente em função da regulação pragmática do seu trabalho expropria do professor a autonomia pedagógica, o destitui do seu saber profissional e, conseqüentemente, da possibilidade de formar sujeitos emancipados, esvaziando a prática docente como explicação e transformação da realidade. A padronização das atividades pedagógicas por meio de apostilados, de tecnologias de controle, entre outros mecanismos de reconversão do trabalho docente, provoca no professor um estranhamento sobre o os fins da educação, alienação em relação ao ‘o que’, ‘como’, ‘para que’ e ‘qual projeto educativo’ objetivam seu trabalho. Trata-se do reflexo desse conjunto de contradições presentes da política educacional que, por um lado, pode se mostrar positiva para o docente sob o discurso da qualificação profissional e da valorização, mas que, por outro, se revela incoerente, inserido na meritocracia e na formação técnica instrumental, que dissocia a teoria da prática.

Curado Silva (2017) constata essa realidade em uma investigação com professores em início de carreira na rede pública de ensino de Goiânia/GO e do DF. A autora indica um esvaziamento do ‘sentido de ser docente’, ao revelar que a prática desses profissionais tem se pautado na experiência cotidiana, pelo modelo de tentativa e erro, o que não contribui para o desenvolvimento profissional. Nesse estudo, a autora salienta que “o

sentido atribuído ao trabalho docente ainda está carregado de concepções que se distanciam do significado preconizado para a Educação” (CURADO SILVA, 2017, p. 18)

Tomando a acepção do trabalho como atividade criadora e formativa e a partir da compreensão da intrínseca relação entre a função da escola, a função docente e condições de trabalho (CURADO SILVA, 2014), discutimos as especificidades do trabalho docente na ETI, considerando a jornada e o tempo de trabalho do professor; a organização do tempo e do espaço na escola de tempo integral; e a formação no e pelo trabalho.

Muitos estudos alertam para o grau de precarização e proletarização docente em função das duplas e triplas jornadas a qual os professores se submetem, causando sofrimento no trabalho. A esse respeito, Jacomini e Penna (2016, p. 182), com base em pesquisa dos planos de carreira docentes em doze estados brasileiros, revelam que a maioria deles admite acumulação de cargo de até 70 h de trabalho por cinco dias, o que compromete a saúde e as condições de trabalho dos professores, afetando a qualidade do trabalho pedagógico. As mesmas autoras sinalizam a recomendação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2 em que a jornada de trabalho dos professores deve ser, preferencialmente, de 40 h e numa única escola (BRASIL, 2009) e com 1/3 dessa jornada dedicada ao apoio a esse trabalho, resguardado pela Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008).

Neste sentido, acreditamos que a garantia de um regime de trabalho em tempo integral, com dedicação exclusiva, seja condição primeira na direção de um trabalho pedagógico qualitativo e emancipado, que promova a educação em tempo integral numa perspectiva multidimensional para os sujeitos aprendentes. Ademais, que essa jornada de trabalho em tempo integral contemple o tempo de trabalho do professor. De acordo com Souza (2010), este tempo corresponde ao período em que este profissional se dedica a um conjunto de atividades que apoiam o ensino, como elaboração e correção de tarefas, provas e trabalhos escolares, entre outras. Esclarece a autora que, geralmente, quando ele se realiza dentro da escola, é ajustado ao tempo de ensino, medido em horas-aula e, fora da instituição, dificilmente é mensurado e/ou remunerado, quase sempre não reconhecido pela comunidade escolar, pela gestão e, muitas vezes, nem mesmo pelos próprios docentes.

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. Sobre isso, em estudo que investigou a concepção de educação integral e de tempo integral mantida pelos docentes que atuam nos CIEP's no

estado do Rio de Janeiro⁷², Coelho (2003) revela que os professores entrevistados usufruíam de seu tempo de planejamento, quando havia, de forma individual e que este tempo era o mesmo dedicado ao estudo e reflexão sobre a sua prática. Nesse sentido, a autora questiona a ausência de momentos como este, que expropriam dos professores a possibilidade de pensar sobre sua prática e a especificidade do seu trabalho na escola de tempo integral.

Já Curado Silva (2014) indica a necessidade de o professor dedicar parte do tempo da sua jornada de trabalho 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*. Neste sentido, salientamos que 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 resgate o seu significado.

Outra questão que afeta o trabalho docente é a forma de organização do tempo e do espaço escolares nestas escolas, associado às condições de trabalho do professor. Conforme discutimos no tópico anterior, o tempo de escola pode ser organizado de maneiras diversas, em função dos interesses e 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 educativo. Nesta visão, parte desse trabalho é realizado por meio de voluntários ou monitores, sujeitos em geral sem formação específica para o ensino e trabalhando sob precárias condições de contratação. Esse modo de organização do tempo escolar, para Curado Silva (2014), fragiliza o trabalho docente, pois coloca sob a responsabilidade de outros sujeitos a sua função, acentuando a precarização e a proletarianização do professor: destitui da escola e dos professores, a formação humana que permite a emancipação dos sujeitos a partir de um projeto contra hegemônico de educação.

Neste sentido, depreendemos que uma concepção de ETI que não prima pela permanência do professor em turno integral e em uma única escola, como preconizado pela Estratégia 6.1 da Meta 6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), não contribui para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo do professor, destituindo-o do domínio do

⁷² Refiro-me à pesquisa ‘Análise situacional das escolas públicas de horário integral – Fase 03’, realizada pelo Núcleo de Estudos – Espaço, Tempo e Educação Integral no PPGEdu/UNIRIO (COELHO, 2003)

processo pedagógico e formação humana, desconsiderando a escola como *locus* 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 igualmente necessário atentar-se 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 que ofereça condições adequadas de estudo para o aluno em tempo integral e de trabalho para professor na mesma condição. Nas palavras da autora (2007, p. 1031):

Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral.

Sobre isso, Curado 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. Nesse sentido, advogam as autoras de que é necessário 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 (CURADO SILVA, 2014).

Tais condições podem ser ainda mais precárias, se levarmos 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, intensificando a sua função e causando mais sofrimento para este profissional e frustração para os sujeitos em formação. Acerca disso, Silva e Rosa (2016) salientam que a escola de tempo integral exige mais formação e mais professores para oferecer um currículo ampliado e novos conhecimentos a partir de atividades que devem se integrar a este currículo. Nesse sentido:

A escola de tempo integral precisa de professores bem formados e em condições ótimas de trabalho para que o processo educativo que objetiva o conhecimento e a emancipação alcance êxito, o que não ocorrerá se o tempo ampliado dos alunos significar a exploração e a expropriação do trabalho dos professores e de trabalhadores terceirizados sejam estes monitores e/ou voluntários (SILVA; ROSA, 2016, p. 128)

Conforme apresentando, escola de tempo de integral que prima pela formação mais completa do ser humano exige profissionais com sólida formação. Em consonância com as afirmações de Curado Silva (2014, p. 710), é preciso oferecer uma educação integral para os professores, seja em qualquer situação ou proposta de escola, uma vez que “a educação integral é a função da escola e do professor na visão do ato educativo emancipatório”. A compreensão ampliada do trabalho educativo, conforme explica a autora, reclama professores que saibam trabalhar na concepção de uma formação integral, que contemple 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. Assim, compreender o trabalho docente a partir de uma perspectiva formativa multidimensional requer do professor “a compreensão de si mesmo e da realidade que está inserido” (CURADO SILVA, 2014, p. 711).

Nessa perspectiva, os estudos de Curado Silva e Rosa (2016) nos indicam alguns caminhos para essa formação, que não se configuram em fórmulas acabadas, mas que a direciona, com base nos princípios da ANFOPE (1998). Destacamos, entre eles, sólida formação teórica, que permita ao docente a apropriação do processo de trabalho pedagógico a partir da apreensão política social e histórica dos fenômenos da educação; unidade teoria/prática, a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, permitindo o exercício da *práxis* enquanto apreensão e transformação da realidade; trabalho coletivo dos professores, como eixo norteador do trabalho docente e formação continuada voltada para a pesquisa.

Há também outros condicionantes relacionados às condições de trabalho que podem superar a alienação imposta pelo projeto hegemônico de educação, tais como: mais tempo para estudar; jornada de trabalho em tempo integral com os alunos, em dedicação exclusiva com tempo de trabalho remunerado; plano de carreira que valorize o tipo de vínculo empregatício na escola de tempo integral; momentos de estudo coletivo na escola, proposta de formação continuada para a educação integral na escola de tempo integral atrelada ao projeto político pedagógico da escola.

A partir desses direcionamentos, que podem ser ampliados ou revistos, é preciso pensar no trabalho do professor, explicita a autora, a partir de uma tomada de consciência do real para transformar a prática a partir de uma concepção de mundo. Nesse sentido, apoiada nas reflexões gramscianas, Curado Silva e Rosa (2016, p. 131) defendem que

Mudar a prática do professor para uma perspectiva de educação integral exigirá para este uma formação unitária e integrada, liberdade e emancipação, alicerçadas na compreensão da realidade e da função social da escola e do ensino.

A partir dessas reflexões, encaminhamos a análise da especificidade do trabalho docente nos anos iniciais em regime de 40 h semanais na rede de ensino do Rio, considerando o contexto da política de educação em tempo integral. É válido ressaltar que, desde a implantação do Projeto dos CIEP's, nas décadas de 1980 e 1990, não havia mais professores atuando nesta rede de ensino sob esse regime de trabalho. Assim, buscamos analisar a forma de organização do trabalho desta nova categoria docente em função das significativas mudanças na rede de ensino pública carioca, considerando que o professor é um dos atores de suma importância para concretização de uma política de ETI voltada para emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, acreditamos que os profissionais que atuam neste modelo de escola a compreendam como uma proposta de EITI, ou seja, que busque trabalhar para o desenvolvimento global do aluno como ser humano e cidadão – uma formação multidimensional - e não como meros executores de uma ou mais políticas educacionais sem compreender seus interesses e determinações.

2.3 O que a política de Turno Único da rede pública municipal do Rio de Janeiro revela para o trabalho docente dos anos iniciais em tempo integral?

Apresentar o cenário da educação da rede municipal pública é um desafio, pois se caracteriza como um campo muito amplo e heterogêneo, no tocante à organização administrativa e representa um *lócus* de disputa, em que as regras se alteram com muita frequência. Na ocasião deste estudo, houve a transição de governo, tendo em vista as eleições municipais que ocorreram em 2016, configuração descrita na transição da gestão Eduardo Paes (2012-2016) e o primeiro ano do governo de Marcelo Crivella (2017-2020).

O sistema público de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro está sob a gerência da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer, órgão municipal que se subdivide em Subsecretarias. De acordo com o portal RioEduca, a Subsecretaria de Ensino gerencia as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que se dividem em 11 (onze), de acordo as macrorregiões da cidade do Rio (**Anexo 1**).

Em 2012, o prefeito Eduardo Paes foi reeleito com 64% dos votos e a promessa de construção de escolas de educação infantil e de ‘ensino integral’ em áreas conflagradas da cidade. À época, a rede se caracterizava por diferentes programas de ampliação da jornada escolar, os principais de caráter focal e compensatório, como o Programa Escolas do Amanhã, municipal e o PMED, de âmbito federal. Dentre as promessas de Paes para a educação na campanha de 2012, estava a garantia de ‘ensino integral’ a 35% dos alunos⁷³.

Foi na primeira gestão de Paes na prefeitura (2009-2012) que foi promulgada a Lei do Turno Único nas escolas públicas do município, iniciando a implantação da política municipal de ETI no Rio de Janeiro. Ao contrário do que ocorreu em outros estados, nos parece que esta política não foi propiciada por experiências locais, ou até mesmo pelo PMED para a sua consolidação no município; tampouco houve alguma discussão nos espaços escolares sobre sua implantação. A Lei ordinária 5.225/2010, que a regulamenta (RIO DE JANEIRO, 2010), traz informações pontuais sobre o tempo de permanência dos alunos nas unidades escolares: “7 (sete) horas diárias de jornada escolar no prazo de dez anos, aumentando dez por cento a cada ano alcançando a educação infantil e o ensino fundamental”

Seguindo o formato dos programas municipais existentes, a focalização se faz presente como determinação normativa nas áreas denominadas pelo governo como AP’s – Áreas de Planejamento – regiões da cidade com IDH mais baixo, indicando a priorização da implantação do turno único nas áreas de maior vulnerabilidade social e sua gradativa implantação, num período de dez anos, em toda a rede de ensino. A Lei prevê ainda a permanência dos alunos na escola para além das sete horas, sendo optativa às famílias dos estudantes. Considerando que 7 horas diárias de permanência na escola é categorizado pelos órgãos internacionais como tempo integral e também, para fins de financiamento, é determinado pela lei que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007).

Em 2018, ano que completa oito anos da política de ETI nesta rede, a educação pública no município do Rio de Janeiro se caracteriza pelos diferentes modos de organização do tempo escolar, denominados ‘modelos de ensino integral’ pela prefeitura, e ainda coexiste com o Programa Novo Mais Educação (PNME) e o Fábricas de Escolas do Amanhã, que visam aumentar o desempenho e garantir a permanência das crianças nas escolas.

⁷³ Matéria online do Jornal O Globo, em 8 de outubro de 2012.

Quanto aos pressupostos da escola em tempo integral no município do Rio, podemos extrair alguns pontos para análise na página do Portal RioEduca, na seção ‘Programas e Ações’, item ‘Escola em Tempo Integral’. Neste, menciona-se o objetivo da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro: “transformar a cidade do Rio de Janeiro na capital do conhecimento de nosso país”. Indica-nos a proposta do turno único, respaldando-se nos marcos legais da ampliação da jornada e no viés da educação integral em tempo integral, e se propõe a “trabalhar com os alunos de forma *omnilateral*” indo ao encontro da formação oposta ao trabalho alienado. Tal formação se apresenta, segundo descrição do portal, em três eixos de organização: excelência acadêmica, autonomia e educação para valores. Importante salientar, apesar de não ser o nosso foco de estudo, a contradição presente nesta descrição. A formação *omnilateral*, conceito cunhado por Karl Marx para definir a formação integral do ser humano, foi utilizada para justificar um modelo de ensino que não parece se aproximar dessa concepção.

No portal da prefeitura do Rio, consta a informação do número de matrículas em tempo integral, que corresponde a 149.101 (cento e quarenta e nove mil e cento e uma) ou 25% do total de matrículas nesta rede, conforme dados de julho de 2017⁷⁴. Esses números revelam que a rede municipal pública do Rio está caminhando para cumprir a Meta 6, apresentando um aumento significativo de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental – anos iniciais, que corresponde a 38% do total de matrículas em tempo integral na rede (INEP, 2017). Cabe-nos indagar como essa organização do tempo escolar tem se efetivado na organização do trabalho docente dos anos iniciais, em regime de 40 h.

Por meio da Resolução da SME nº 1427/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016) é possível inferir a forma de organização do trabalho educativo nas Unidades Escolares da rede, que dispõe sobre a estrutura de atendimento, a organização das turmas e da matriz curricular, conforme os ‘modelos de ensino integral’ implantados.

O Art. 8, especificamente, descreve a forma de funcionamento das unidades do ‘Primário Carioca’, que atende aos seis primeiros anos do ensino fundamental, local de trabalho dos professores dos anos iniciais, em regime de 40h. De acordo com o parágrafo único deste artigo, há menção sobre a transição do 6º ano regular do ‘Ginásio Carioca’ para o ‘Primário Carioca’. O que nos chama a atenção é o fato desse ano de escolaridade estar vinculado a unidades escolares atendidas pelos professores do primeiro segmento. Sobre

⁷⁴Dados extraídos da página ‘Educação em números’, no portal da PCRJ. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em 20.jul.2017

isso, desde o ano 2011 a prefeitura do Rio implantou o projeto ‘6º Ano Experimental’⁷⁵, sob a justificativa de que esse período da escolarização representa um momento delicado na vida dos estudantes e, por isso, o atendimento dessas turmas deveria permanecer com um único professor, mesmo sem habilitação específica para lecionar no 6º ano.

Assim, sob o discurso do professor ‘polivalente’ e ‘multifuncional’, impinge-se sobre os professores dos anos iniciais desta rede um novo sentido para seu trabalho, atribuindo mais funções para além da sua formação e provocando a sua intensificação, sem qualquer acréscimo na sua remuneração, sob as mesmas condições. A função docente cede lugar ao profissional flexível, dotado de ‘habilidades, competências’ e muitos professores acabam por consentir com esse discurso, talvez em busca de reconhecimento profissional, algum benefício, ou por interesses pessoais, evidenciando a flexibilização e precarização do trabalho apontado por Oliveira (2004). Por outro lado, esse projeto desqualifica o trabalho do professor do segundo segmento, uma vez que representa a perda/transferência da função docente desse professor para o dos anos iniciais.

O Art. 13 dessa Resolução dispõe sobre o horário de atendimento das Unidades Escolares da rede municipal. Conforme o inciso I, o horário integral-turno único funciona de 7:30 h às 15:30 h, com sete tempos diários de cinquenta minutos de aula e setenta destinado às refeições. Pelo conteúdo deste inciso, depreende-se que o professor dos anos iniciais dispõe de, pelo menos, uma hora de trabalho sem interação com aluno por dia. Presumimos que as demais horas às quais tem direito são contempladas nos tempos de aula das demais disciplinas ministradas, como educação física, artes e língua estrangeira, conforme exposto na organização da matriz curricular do Primário Carioca, no quadro 4. Considerando que essa matriz não contempla as disciplinas de história e geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental e que no 6º ano experimental o professor regente é quem ministra essas aulas, inferimos que a jornada de trabalho desse professor se apresenta fragmentada e com poucas oportunidades coletivas de formação e reflexão sobre a sua prática, o que não contribui para com o trabalho integrado na escola de turno único.

Além disso, no mesmo quadro 4, é possível verificar que a rede prima por mais tempo de aprendizagem em sala de aula, visto que 80% da carga horária é reservada às

⁷⁵ Informações extraídas na página da PCRJ: ‘Projeto 6º Ano Experimental surpreende e apresenta desempenho positivo’ Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>> Acesso em 07.jul.2018

disciplinas do currículo básico, revelando um tempo extensivo de interação entre professor e alunos.

Quadro 4 – Matriz curricular do Primário Carioca – Turno Único

DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Língua Portuguesa						
Matemática						
Ciências	27	27	27	26	26	28
Geografia						
História						
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	+
Estudo Dirigido	+	+	+	+	+	+
Projeto de Vida	+	+	+	+	+	+
Ensino Religioso				1	1	
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Fonte: Resolução SME nº 1427/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016)

Ademais verificamos que, pela Lei do Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2008), a jornada de trabalho do professor deve contemplar 1/3 desse tempo às atividades de apoio a esse trabalho, sua organização e formação continuada. A partir da análise da legislação da rede municipal, constatamos que tanto o PME (RIO DE JANEIRO, 2018a) como o PCCR (RIO DE JANEIRO, 2013a), apresentam restrições no cumprimento dessa Lei. Neste sentido, depreendemos que o tempo de trabalho sem interação com o aluno não tem sido respeitado em sua totalidade nesta rede, o que compromete a possibilidade de construção de um projeto formativo de escola em tempo integral que prime pela emancipação dos sujeitos e, mais especificamente, de um olhar para o trabalho como atividade criadora e formativa pelos professores que nela atuam.

Quanto ao quadro de professores, em 2017, a rede pública carioca de ensino possuía 4.425 professores neste regime de trabalho e atuando nos anos iniciais, de acordo com informações divulgadas no Portal da Prefeitura do Rio, em março de 2018, com salário inicial de R\$ 5.281,42. É válido ressaltar que a alteração nos vencimentos do professor 40 h anos iniciais aconteceu em 2013, durante a greve dos professores em que esta categoria conquistou a equiparação salarial com os demais licenciados pelo princípio da isonomia, presente na CF (BRASIL, 1988).

A situação salarial e de contratação dos professores do Rio se apresenta, em relação ao demais estados e municípios brasileiros, de forma satisfatória. O quadro de docentes concursados representa praticamente a totalidade desta rede de ensino, com apenas vinte e

quatro contratos temporários, de acordo com os dados do Censo Escolar (MEC, 2017). O salário supera o piso salarial nacional, estipulado em 2018 em R\$ 2.455,35, de acordo com notícia divulgada pelo governo federal, em dezembro de 2017. É preciso averiguar, no entanto, se a gestão atual tem cumprido com o acordado, embora não regulamentado, de reajuste anual e se retomará os benefícios revogados em 2016.

Seguimos apresentando a metodologia proposta para esta investigação, no capítulo a seguir, por entender que esta necessita de um detalhamento acurado sobre as escolhas que fizemos. Nesse capítulo apresentamos os princípios e fundamentos da Pesquisa Social Mediada por Computador (JOHNSON, 2010), caminho metodológico para desenvolvimento da etapa empírica.

3. PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC): OLHARES EM E NA REDE, PARA ALÉM DO ESPAÇO INSTITUCIONAL

O desafio metodológico a que nos propusemos na última etapa desse estudo é a possibilidade de captação do perfil de professorado alvo em um espaço não institucional. Esta opção tem a intenção de coletar dados e informações, de forma a que os participantes se sintam o mais à vontade possível para expor suas compreensões, valores e interpretações sobre o objeto de estudo, de modo a que não interfira e não sofra interferências em seu ambiente de trabalho, em curto período de tempo. Buscamos, desta forma, entre outros aspectos, isentar o participante de possíveis constrangimentos, frente às suas colocações no espaço institucional.

Esta escolha, entretanto, implica alguns riscos à confiabilidade da pesquisa, tais como o grau de dificuldade de confirmação dos profissionais participantes pela via institucional. Contudo, acreditamos que a escolha se revela positiva, na medida em que propõe a transposição do campo de pesquisa tradicional para um campo amplo e diversificado como é o *ciberespaço*⁷⁶. Esta opção mostra-se significativa e viável, uma vez que esse meio se tornou, com o advento da WEB 2.0⁷⁷, um espaço que potencializa a comunicação bidirecional e promove a aproximação de grupos dos mais variados e de interesses em comum.

A era digital tem proporcionado possibilidades outras no campo da pesquisa científica, sobretudo no das ciências sociais. Segundo Johnson (2010), uma vez que as novas mídias foram reconhecidas como um artefato cultural e não apenas tecnológico, reconhecemos uma cultura da rede – a *cibercultura*⁷⁸ – em que as interações sociais acontecem de forma cada vez mais dinâmica. A autora ainda destaca que os estudos recentes sobre as novas mídias se centram na reconfiguração das comunicações digitais, no desdobramento da Web 2.0 em novas práticas sociais, como as redes de relacionamento (ou sociais) *Orkut*, *Facebook*, *MySpace* e fenômenos colaborativos, como *Wikipedia* e

⁷⁶ Conceito cunhado por Levy (1999) para descrever um novo meio de comunicação que surge a partir da rede de interconexão mundial de computadores, formada pelo tripé infraestrutura, informação e seres humanos.

⁷⁷ Segundo Johnson (2010), o termo Web 2.0 vem sendo amplamente utilizado para caracterizar uma nova forma de arquitetar e lidar com as tecnologias, imbuída de um conjunto de princípios e práticas em que a possibilidade de participação, de produção coletiva e de criação de conteúdo gerada pelo próprio usuário intensificaram as interações sociais, tornando-as mais dinâmicas.

⁷⁸ Neologismo criado por Levy (1999) para caracterizar o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Youtube; em suma, “na característica inerentemente social da Web 2.0 e seus processos de criação, compartilhamento e socialização” (JOHNSON, 2010, p. 20).

As questões colocadas no parágrafo anterior são características das sociedades contemporâneas, que nos fazem refletir sobre a ressignificação dos métodos tradicionais em pesquisas científicas. A proposta de considerar o *ciberespaço* como campo de trabalho tem se ampliado e se legitimado nos últimos anos, nas pesquisas sociais⁷⁹, por meio de métodos e técnicas adaptados a esta realidade.

Johnson (2010) explica e fundamenta as bases deste tipo de pesquisa nesse campo, desmistificando impressões de pesquisadores que utilizam métodos tradicionais e também daqueles iniciantes sobre os limites e possibilidades, as vantagens e desvantagens dos métodos usados nesta proposta, sobretudo em pesquisas qualitativas. Segundo a autora, há uma tendência em pesquisa social de pouco descrever os procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas empíricas e isso têm dificultado o avanço do desenvolvimento de um paradigma metodológico condizente com as novas formas sociais de comunicação. Neste sentido, nos debruçamos sobre as bases da pesquisa on-line para traçar o desenho desta investigação. Segundo a autora:

Embora as tecnologias da informação e da comunicação tenham o potencial de mudar substancialmente as formas tradicionais de coleta, análise e representação dos dados, elas não rompem com a essência e a lógica da pesquisa científica na busca pela investigação e compreensão, reflexiva e responsavelmente, dos fenômenos sociais do mundo empírico. (JOHNSON, 2010, p. 39)

Para Johnson, a falta de clareza e a dificuldade dos pesquisadores iniciantes em pensar, abordar e conceituar a realidade on-line em suas investigações se deve, em parte, à carência de literatura específica em língua portuguesa que auxilie o pesquisador a combinar as tecnologias da *web* com métodos de pesquisa.

É necessário, segundo Johnson, desenvolver um olhar epistemológico heterogêneo para a realidade social que nos possibilite entender a comunicação mediada por computador como fenômeno social em curso, num estado de coisas não dadas e incompletas. Tal característica nos fornece instrumentos para além da mera descrição dos fenômenos, devido à indeterminação do ambiente. Nas palavras da autora: “os dados de pesquisa alcançam significância na comunicação mediada por computador quando vistas em relação às preocupações teóricas” (2010, p. 43). Portanto, é necessário atentar para a escolha dos métodos, no intuito de responder as diferentes perguntas de pesquisa, sendo

⁷⁹ Freitas (2004), Flick (2009), entre outros autores apontam as vantagens, possibilidades e limitações da pesquisa científica mediada por computador e internet. (AMARAL, 2001)

elas passíveis de revisão e reformulação, no decorrer do processo. Seguindo neste caminho, nos dedicamos em aprofundar o estágio empírico no item a seguir.

3.1 Método, instrumentos de coleta e análise de dados

Nesta etapa de nossa investigação utilizamos o *survey online*, um questionário eletrônico composto por trinta e sete perguntas sobre a compreensão dos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, em regime de 40h, acerca do seu trabalho, nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal do Rio de Janeiro.

Com base nos estudos de Pinsomeault & Kraemer (1993, *apud* Freitas *et al*, 2000), o *survey* é um método de levantamento de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas representante de uma população-alvo, realizada geralmente por meio de um questionário⁸⁰. Segundo os mesmos autores, a *survey* é apropriada quando: (a) se deseja responder questões como “o que”, “por que” e “como”; (b) não se tem interesse em controlar as variáveis dependentes e independentes; e (c) quando o ambiente é natural, ou seja, sem qualquer controle dos fenômenos.

Diante disso, identificamos o método *survey* como o mais apropriado para se obter a compreensão dos docentes acerca do seu trabalho na política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino do Rio, por considerá-lo capaz de abarcar um número amplo e representativo de participantes. Neste sentido, objetivamos com a pesquisa identificar opiniões sobre o objeto de estudo, sem a intenção de construir uma inferência causal entre as variáveis pesquisadas. Optamos por aplicar uma pesquisa de corte-transversal⁸¹, ou seja, a coleta dos dados e informações ocorre em um só momento, quando se pretende analisar mais de uma variável, uma única vez.

De acordo com Pires (*apud* POUPART *et al*, 2008), a amostra em uma pesquisa é a seleção ou escolha de uma parte do todo, denominado de universo de análise ou população. Os conceitos de amostra e população se modificam, segundo o autor, em função do projeto de conhecimento e varia do nível empírico ao nível teórico.

Pode-se relacionar o universo de análise em contraposição ao universo geral. Na impossibilidade de pesquisar toda a população, retira-se uma amostra bem definida. Para o

⁸⁰ TANUR, s/d *apud* PINSOMEUAUT; KRAEMER, 1993

⁸¹ SAMPIERE *et al*, 1991 *apud* FREITAS *et al*, 2000

autor, “as amostras servem para embasar um conhecimento ou questionamento que ultrapassa o limite das unidades e do universo de análise, servindo para produzi-lo” (PIRES, 2008, p. 163). Um fator muito importante apontado por Freitas *et al* (2000) em relação à composição da amostra é quanto à adequação dos respondentes à unidade de análise.

O universo de análise desta investigação é o subconjunto do grupo de docentes que atuam em regime de 40 h nas escolas que atendem em Turno Único, na rede municipal do Rio de Janeiro. Como estratégia de pesquisa, optamos por compor uma amostra não probabilística para alcançar o perfil de professores que desejamos: os que lecionam nos anos iniciais. A amostra é por conveniência, ou seja, os participantes são escolhidos por sua disponibilidade em responder a pesquisa. Neste tipo de amostragem, segundo Freitas (2000), os resultados não são generalizáveis.

Um dado importante para validar o *survey* é a definição do tamanho da amostra. Fink (1995 *apud* FREITAS, 2000) a define como o número de respondentes necessário para que os resultados obtidos sejam precisos e confiáveis. Segundo o autor, nenhuma amostra é perfeita, o que varia é o grau de erro ou viés - quanto maior a amostra, menor é a probabilidade de erro. Neste sentido, o autor nos indica que o quantitativo considerado suficiente deve ser estabelecido considerando os seguintes aspectos: (a) finitude ou infinitude do universo; (b) nível de confiança (95%) (c) margem de erro (5%) e (d) proporção em que a característica do foco da pesquisa se manifesta na população. Encontramos na literatura especializada⁸² diferentes formas de cálculo amostral, que variam de acordo com o aspecto (a) citado. Segundo Moscarola (1990, *apud* FREITAS, 2000), de acordo com a lei dos grandes números, podem-se obter valores alinhados com a realidade quando estes alcançam o número mínimo de 100 (cem) a 300 (trezentas) observações ou participações.

O quantitativo do perfil de professorado alvo da pesquisa, de acordo com a Prefeitura do Rio de Janeiro, é de 4.425 (quatro mil quatrocentos e vinte cinco) docentes que atuam nos anos iniciais⁸³. O desafio que se coloca é a delimitação de uma amostra representativa, a partir de critérios de seleção do perfil alvo desta investigação. Segundo Fink (1995, *apud* Freitas, 2000, p. 106), a amostra é representativa quando os critérios de

⁸² LEVIN (1987); TRIOLA (1999); LEVINE et al (2000)

⁸³Dados publicados no Portal da PCRJ. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>> Acesso em 20.jul.2018

elegibilidade dos respondentes são atendidos, ou seja, “as condições que definem se uma pessoa pode ou não participar da amostra”.

Os critérios de seleção da amostra elencados para a pesquisa são: (i) ser docente dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Rio, em regime de 40h, em uma escola de turno único e (ii) lecionar em uma turma, preferencialmente. A captação da amostra acontece por meio eletrônico, os professores são contatados via *rede social*, prioritariamente em grupos de professores que identifiquem a categoria-alvo⁸⁴. É válido destacar que esta pesquisa é de cunho qualitativo e que, portanto, os critérios de amostragem valem a partir do *corpus* teórico.

Um dos principais conceitos da pesquisa mediada por computador é a de campo on-line (JOHNSON, 2010). Este se diferencia do conceito de campo usado tradicionalmente, ou seja, como espaço físico com uma fronteira delimitada, geralmente desconhecido e distante do pesquisador. Ao contrário desta concepção, o conceito que adotamos pressupõe, segundo Johnson (2010, p. 60): “a noção de campo desterritorializado, onde novas formas sociais de ser e estar com o outro estão acontecendo. É para onde os métodos de pesquisa devem ser deslocados, adaptados e inovados”. Neste caminho, selecionamos os campos on-line na rede social *facebook* - grupos em que docentes da rede municipal estão reunidos, no quadro 5.

Quadro 5 - Campo online para composição da amostra

Nome	Endereço virtual	Membros
Prof 40h SME	https://www.facebook.com/groups/195956953834959/	3.760
PROFESSORES PCRJ/SME	https://www.facebook.com/groups/professores.pcrj.sme/	18.926
Professores da Prefeitura do Rio de Janeiro	https://www.facebook.com/groups/175152609226318/	13.293
Professores que lutam por uma Educação Pública de qualidade na PCRJ	https://www.facebook.com/groups/250065691785904/	2.538
Professores da 6ª CRE	https://www.facebook.com/groups/professoresda6cre/	1.350
Professores da 4ª CRE	https://www.facebook.com/groups/180487032071357/	2008
Professores da 8ª CRE - RIOEDUCA	https://www.facebook.com/groups/479014218822190/	816
PROFESSORES UNIDOS - Fórum Permanente.	https://www.facebook.com/groups/big.cucumber/	35.744
Professores Sme Rj	https://www.facebook.com/groups/245430228979814	3.186

Fonte: elaborado pela a autora

⁸⁴ Grupos que reúnem professores que atuam no município do RJ na rede social facebook, sejam eles institucionais ou não.

Esses grupos não institucionais são compostos por professores da rede municipal. Nosso objetivo é captar os docentes que atuam neste regime nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os critérios de seleção elencados para aplicação da pesquisa *survey*. Como o campo on-line é complexo e variado, reconhecemos algumas ameaças que podem afetar a confiabilidade da pesquisa, a saber: (i) imprecisão do público alvo, uma vez que não é possível confirmar, institucionalmente, se o respondente atende fidedignamente aos critérios de seleção; (ii) amostra por conveniência, que apresenta a ameaça da homogeneidade, ou seja, os participantes podem apresentar percepções muito semelhantes entre si acerca do objeto de estudo; (iii) risco da não resposta, visto que o grupo alvo pode não se interessar, ou perder o interesse durante a pesquisa. Como estratégias para reduzir estas ameaças, buscamos a validação, junto aos próprios participantes, a partir de dados fornecidos por eles e que confirmem sua atuação como docentes da rede municipal de ensino.

A seleção para compor a amostra é realizada por meio de questionário *on-line*, com questões acerca do perfil de interesse do estudo, a partir dos critérios elencados. Após seleção de perfil, os docentes participantes prosseguem à próxima etapa, que objetiva coletar dados da situação socioeconômica e profissional para compor a análise. Na terceira etapa adentramos nos objetivos da pesquisa, quando investigamos a compreensão dos docentes sobre a função social da escola de tempo integral e a finalidade da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, entre outras categorias a elas relacionadas.

Por último, investigamos os docentes sobre a compreensão de seu trabalho no regime de 40 h, nas escolas de Turno Único da rede de ensino carioca. De acordo com Gil (2002), no *survey*, convém que o pesquisador desenvolva no início da pesquisa um quadro de referência teórico para evitar especulações no momento da análise. Sendo assim, foi elaborado um quadro-síntese que embasa a análise a partir do referencial teórico discutido nos capítulos 1 e 2, e que apresentamos a seguir:

Quadro 6 - Subcategorias de análise

Trabalho docente na política de educação em tempo integral	
Trabalho docente	Natureza do trabalho docente Função docente Organização do trabalho docente Condições de trabalho docente Tempo de trabalho do professor
Educação em tempo integral	Função social da escola Função social da escola de tempo integral Tempo de escola

Fonte: elaborado pela autora

Quanto à análise dos dados, o presente estudo os descreverá a partir do instrumento questionário *online*, de perguntas fechadas (**Anexo 2**). A partir daí, traçamos um perfil dos respondentes, por meio de gráficos e tabelas. O questionário está dividido em seis seções: (i) apresentação; (ii) confirmação do público-alvo; (iii) aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (iv) perfil docente; (v) compreensão sobre educação em tempo integral; e (vi) compreensão sobre o trabalho docente dos anos iniciais em regime de 40 h na política de Turno Único. As dimensões investigadas são descritas no quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Dimensões investigadas no *survey*

Seções	Dimensões
Confirmação do público-alvo	Lotação (Coordenadoria Municipal de Educação – CRE); unidade escolar; regime de trabalho; categoria profissional, quantidade de turmas que leciona.
Perfil docente	Contato de <i>e-mail</i> ; sexo, faixa etária, etnia, estado civil, número de filhos menores, situação econômica, tempo de experiência e formação.
Compreensão sobre educação em tempo integral	Função da escola de tempo integral, finalidade da ampliação da jornada para o tempo integral, desempenho e grau de satisfação do aluno na escola de tempo integral.
Compreensão sobre o trabalho docente dos anos iniciais em regime de 40 h na política de Turno Único	Natureza, organização, intensificação, proletarização do trabalho docente; condições objetivas de trabalho, grau de autonomia, regulação, valorização, responsabilização, qualificação, satisfação e participação na política de ETI.

Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, utilizamos o procedimento de análise de conteúdo de Bardin (1997), a partir da obra de Franco (2012), a fim de tecer inferências sobre as noventa e nove assertivas que apresentaram conteúdo manifesto passível de análise. De acordo com Franco (2012, p. 31), a inferência é uma importante finalidade da análise do conteúdo, em que:

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.).

Para que se possam tecer inferências sobre algum conteúdo, é preciso codificá-lo em unidades analíticas. Assim, o conteúdo foi codificado em sete temas com características em comum que, por sua vez, se relacionam às categorias elencadas no quadro 6 a outras novas categorias, que emergiram no processo de codificação. De acordo com a mesma autora, uma questão temática carrega, em maior ou menor grau, uma compreensão pessoal

do respondente sobre o significado de uma palavra e/ou sobre o sentido atribuído a um conceito, no caso desta investigação, o trabalho docente. Centramos nossa análise no ponto de vista do produtor da mensagem, o que nos permite investigar o seu ‘porquê’ a partir de ‘quem’ a emitiu. Ao focar no produtor, ressalta Franco (2012) que é preciso considerar as informações sobre o autor, que podem ser reveladas no conteúdo da mensagem, os condicionamentos do contexto social e histórico do produtor e, por fim, a “teoria” elaborada por ele que expressa sua compreensão sobre a realidade, que pode ser consciente ou ideologizada. Cientes de que o procedimento pode sofrer adaptações e alterações durante o processo de análise, descrevemos a seguir a trajetória de pesquisa, em função da realidade que nos foi apresentada no campo de pesquisa e após a sua aplicação.

3.2 Proposta metodológica: limites, possibilidades e aprendizados

Como vem sendo pontuado ao longo deste capítulo, a metodologia proposta para a investigação empírica é um desafio em que foram considerados os seus riscos, limites e possibilidades. Ciente de que não há método neutro e de total confiabilidade, descrevemos os caminhos percorridos até à fase final.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a compreensão de professores e professoras sobre seu trabalho no contexto da política de educação em tempo integral da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Como nos propusemos a investigar seres humanos, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em junho/2017, com aprovação deste comitê em agosto/2017.

Com a finalidade de validar o instrumento de pesquisa, aplicamos o pré-teste do questionário durante duas semanas, nos meses de agosto e setembro de 2017. Disponibilizamos o *link* da pesquisa a alguns participantes no grupo de maior representatividade (PROF 40 – SME), tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, ou seja, que possui maior possibilidade de validação do público-alvo: professores que atuam em regime de 40 h semanais, em uma única turma, em escolas de turno único, nos anos iniciais da rede de ensino municipal pública do Rio de Janeiro.

No período citado, o grupo era composto por 3.700 (três mil e setecentos) membros. Entre os 42 respondentes, 36 foram elegíveis para a pesquisa. Na ocasião, constatamos algumas falhas no decorrer da aplicação do questionário como, por exemplo,

os intervalos das questões referentes à quantidade de pessoas que moram com o respondente e estado civil, que não contemplavam a opção ‘união estável’ e ‘divorciado (a)’, além da alteração do termo ‘cor’ por ‘etnia’, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além dessas revisões de ordem técnica, constatamos que o filtro do questionário para validação do público-alvo funcionou perfeitamente, corroborando para dar maior credibilidade à representatividade da amostra. Entretanto, foi evidenciado também o receio do público em responder a pesquisa, apesar de termos apresentado objetivos, critérios e garantia de sigilo da identidade dos entrevistados em texto logo no início do instrumento, além da informação de que a investigação é aprovada pelo CEP da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Dado este fato, cogitamos a possibilidade de excluir a obrigatoriedade do campo *e-mail* do questionário e alterar sua seção, visando diminuir o percentual de ‘não resposta’, pois é o único campo que permite a possibilidade, mesmo que remota, de identificação do respondente. Identificadas as possibilidades de ajustes no instrumento de pesquisa, as adequações foram realizadas.

Outras sugestões fornecidas pela banca no momento da qualificação deste estudo foram implementadas. São elas: o campo *online* foi ampliado para outros grupos de maior alcance na rede social *facebook*. Isso foi possível porque o filtro do público-alvo permitiu a validação e confiabilidade da amostra pelo controle de filtragem automática do questionário eletrônico. A forma de divulgação da pesquisa foi adaptada para uma linguagem mais objetiva e atrativa, adequada à rede social. Um sorteio de duas obras relacionadas ao tema da pesquisa foi realizado e, posteriormente, os ganhadores foram divulgados por e-mail a todos os participantes que informaram seu contato. Uma rede de apoio se formou entre os próprios docentes para divulgação da pesquisa entre seus pares, via outros meios de comunicação.

As estratégias adotadas aumentaram a confiança na pesquisa por parte dos docentes e contribuíram significativamente para o alcance de um quantitativo maior de participantes, apesar de aquém do desejado. O quantitativo de docentes que atendem aos critérios da pesquisa é desconhecido, sendo inferior aos 4.425 docentes em regime de 40h semanais, universo que foi utilizado como parâmetro para cálculo da amostra. Diante das dificuldades de adesão, encerramos a *survey* com cento e duas respostas, cientes de que esta amostra pode não ser elegível em termos estatísticos, mas acatam aos objetivos da pesquisa. É válido ressaltar que a adesão nas redes sociais não ocorreu conforme as

expectativas da pesquisadora. Exigiu-se dela um esforço de divulgação do link da *survey* quase que diariamente em todas as páginas e ampliação da divulgação em outros meios de comunicação, seja por aplicativos de mensagens e por e-mail. Como aprendizado, a pesquisadora enfatiza que é necessário investigar o perfil do público-alvo em pesquisas a serem aplicadas no ciberespaço, pois é possível que uma grande parte da amostra não se sinta confortável com as tecnologias móveis, com links divulgados por desconhecidos nas redes sociais – mesmo com identificação do pesquisador, entre outros motivos de ordem subjetiva. A seguir, apresentamos os achados e inferências elaborados, a partir desses dados.

4. O OLHAR DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS SOBRE O SEU TRABALHO NAS ESCOLAS DE TURNO UNICO DA REDE MUNICIPAL DO RJ

Este capítulo apresenta os resultados da investigação que nos propomos a realizar junto com os docentes da rede municipal de ensino do Rio a partir de seus “olhares” acerca das questões levantadas. Conforme descrito no capítulo metodológico, adotamos critérios de inclusão que resultaram no público-alvo da investigação: (i) ser docente dos anos iniciais, em regime de trabalho de 40 h semanais; (ii) atuar em escola de turno único e (iii) ser professor regente de uma única turma. Os dados foram coletados de outubro de 2017 a fevereiro de 2018.

4.1. Perfil dos docentes: quem são e onde trabalham?

Os ‘achados’ apresentados na primeira seção - Confirmação do público-alvo - correspondem ao universo de docentes que se interessaram pela pesquisa. Identificamos os docentes por categoria e lotação, além de mapear as etapas de ensino em que atuaram. Dos 131 (cento e trinta e um) respondentes, 102 (cento e dois) foram elegíveis à pesquisa, conforme a tabela 1, a seguir⁸⁵.

Tabela 1 – Confirmação do público-alvo

	PEF 40h anos iniciais (regente de turma)		PEF 40h professor especialista (antigo PI)		PEI (22:30h)		PEI (40h)		Professor II (22:30h)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1a CRE	10	9,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	8,3%
2a CRE	9	8,8%	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%	1	8,3%
3a CRE	7	6,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4a CRE	34	33,3%	3	60,0%	0	0,0%	1	14,3%	2	16,7%
5a CRE	6	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
6a CRE	11	10,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	2	16,7%
7a CRE	7	6,9%	1	20,0%	3	60,0%	0	0,0%	1	8,3%
8a CRE	5	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	16,7%
9a CRE	2	2,0%	0	0,0%	1	20,0%	2	28,6%	2	16,7%
10a CRE	7	6,9%	1	20,0%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
11a CRE	4	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	8,3%
Total	102	100%	5	100%	5	100%	7	100%	12	100%

Fonte: elaborado pela autora.

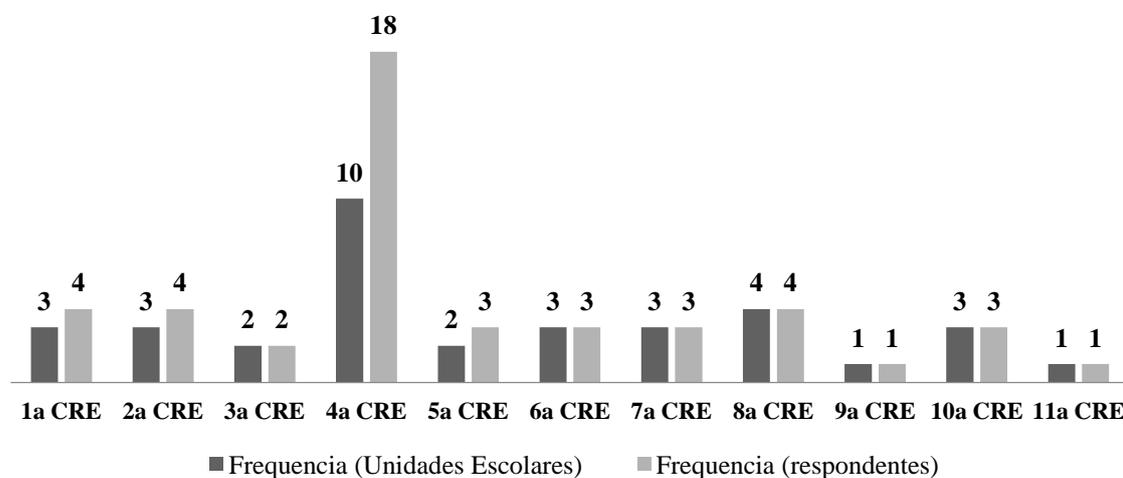
⁸⁵ Embora quatro respondentes não tenham atendido ao critério (iii), optamos por flexibilizá-lo, pois a rede de ensino da cidade do Rio ainda se reestrutura, no sentido de implantar o Turno Único e muitas unidades escolares ainda não se adequaram totalmente à forma de organização do tempo integral com docentes 40 h anos iniciais em uma turma.

Ao analisarmos a proporção de respondentes por lotação, constatamos maior adesão na 4ª CRE (33,3%) e menor na 9ª CRE (2%). Este fato se justifica pelo fato de a autora ter tido mais oportunidade de divulgação da sua pesquisa com os docentes desta CRE, onde atuou, como professora, no período de 2012 a 2016. A tabela 2, a seguir, indica a relação de docentes informadas, por Unidades Escolares.

Tabela 2 - Unidade Escolares informadas por número de docentes

CRE	Unidade Escolar	Frequência
1a CRE	Ciep Jose Pedro Varela	1
1a CRE	E.M. Canadá	2
1a CRE	E.M. Catumbi	1
2a CRE	Ciep Doutor Bento Rubião	1
2a CRE	Ciep Presidente Agostinho Neto	2
2a CRE	E.M. Capistrano de Abreu	1
3a CRE	E.M. Antonio Pereira	1
3a CRE	E.M. Jean Mermoz	1
4a CRE	Ciep Graciliano Ramos	1
4a CRE	Ciep Maestro Francisco Mignone	6
4a CRE	E.M. David Perez	1
4a CRE	E.M. Erpídio Cabral de Souza	1
4a CRE	E.M. Lino Martins da Silva	3
4a CRE	E.M. Ministro Afrânio Costa	1
4a CRE	E.M. Montese	2
4a CRE	E.M. Nova Holanda	1
4a CRE	E.M. Professor Paulo Freire	1
4a CRE	Primário Carioca Bartolomeu Campos de Queirós	1
5a CRE	E.M. Pires e Albuquerque	2
5a CRE	E.M. Professor Alfredo Russell	1
6a CRE	Ciep Oswald de Andrade	1
6a CRE	Ciep Poeta Fernando Pessoa	1
6a CRE	E.M. Zilda Nunes da Costa	1
7a CRE	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	1
7a CRE	E.M. Renato Leite	1
7a CRE	E.M. Vereador Atila Nunes Neto	1
8a CRE	Ciep Gilberto Freyre	1
8a CRE	Ciep Marechal Henrique Teixeira Lott	1
8a CRE	Ciep Vila Kennedy	1
8a CRE	E.M. Lima Barreto	1
9a CRE	Escola Professor Antônio Boaventura	1
10a CRE	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	1
10a CRE	E.M. Walquir Pereira	1
10a CRE	Primário Paralímpias RIO 2016	1
11a CRE	E.M. Holanda	1
	Não informou	56
Total		102

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 1 – Proporção dos Respondentes por Unidades Escolares e por CRE

Fonte: elaborado pela autora.

A seção Perfil Docente teve como objetivo mapear informações referentes aos aspectos socioeconômico e profissional dos professores. A maioria dos respondentes (sessenta e um) se encontra na faixa etária entre 26 a 35 anos e são predominantemente da cor branca, sendo que a soma de pardos e pretos se aproxima do número de brancos, 49 (quarenta e nove) e 52 (cinquenta e dois), respectivamente. De acordo com a tendência apontada nas estatísticas relativas ao professorado na educação básica, nesta investigação, apenas quatro respondentes são do sexo masculino. Deste grupo, dois docentes se declararam brancos, um pardo e outro preto. Dos respondentes do público feminino, a soma das respondentes que se declararam pardas e pretas somam 47 (quarenta e sete) e branca e amarela, 53 (cinquenta e três).

Mais da metade dos respondentes se declararam casados ou em uma união estável. Desse grupo, 66 (sessenta e seis) são do sexo feminino e 36 (trinta e seis) possuem filhos menores de dezoito anos. Dos solteiros e divorciados, três possuem filhos menores.

A maioria dos docentes mora com uma a três pessoas e sete moram sós. A maior parte deles divide as despesas com uma ou mais pessoas com quem que mora. Dos 17 (dezesete) que afirmaram ser responsáveis pelo seu sustento e das pessoas que moram consigo, 16 (dezesesseis) são do sexo feminino e 9 (nove) possuem filhos menores. Dessas, 6 (seis) somam o número de pardas e pretas.

Em relação à trajetória profissional, a maioria dos professores (precisamente sessenta) atua entre 4-10 anos no magistério. Destes, 43 (quarenta e três) possuem o

mesmo tempo de atuação na rede municipal do Rio. Um número significativo de docentes ingressou nesta rede nos últimos três anos, totalizando 39 (trinta e nove) em estágio probatório. Desses ingressantes, 15 (quinze) são professores em início da carreira.

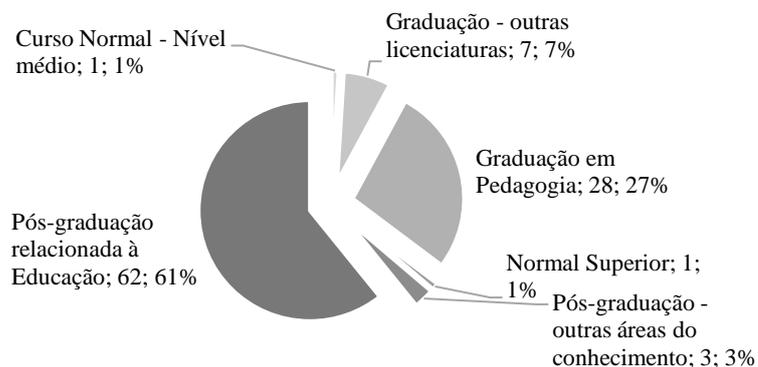
Já no tocante à formação, ao compararmos a formação inicial e atual dos docentes, notamos que a maioria se especializou em um curso de pós-graduação relacionado à educação ou a outra área do conhecimento, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Formação inicial versus formação atual

Formação inicial	Formação atual						Total	%
	Curso Normal	Graduação outras licenciaturas	Graduação em Pedagogia	Normal Superior	Pós-graduação outras áreas do conhecimento	Pós-graduação relacionada à Educação		
Curso Normal	1	5	5	0	1	15	27	26,5
Curso Normal e Graduação em Pedagogia	0	1	8	0	1	7	17	16,7
Graduação em Pedagogia	0	1	15	0	0	16	32	31,4
Graduação em Pedagogia e outra Graduação	0	0	0	0	0	7	7	6,9
Graduação em Pedagogia e Pós-graduação	0	0	0	0	0	16	16	15,7
Normal Superior	0	0	0	1	1	1	3	2,9
Total	1	7	28	1	3	62	102	100
%	1	7	27	1	3	61	100	

Fonte: elaborado pela autora.

Da mesma maneira, aqueles que ingressaram no magistério com habilitação de nível médio - o Curso Normal, ao longo da carreira, graduou-se em Pedagogia ou outra licenciatura e/ou cursaram pós-graduação relacionada à educação. Dos vinte e sete que informaram ter curso Normal como formação inicial, apenas um docente se manteve com essa formação e a maioria dos respondentes possui Pós-graduação relacionada à educação, de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 2 - Formação atual dos respondentes⁸⁶

Fonte: elaborado pela autora.

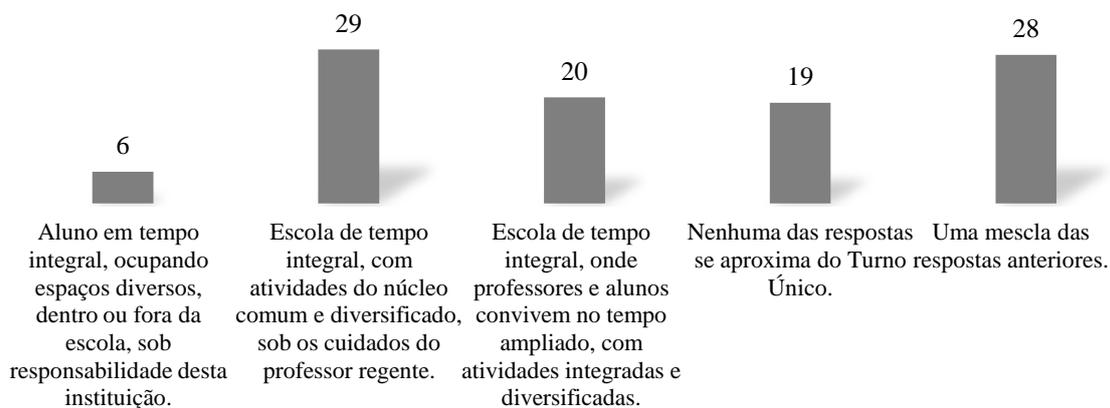
4.2. Compreensão dos docentes sobre a escola de tempo de integral

Investigando a compreensão dos docentes sobre as funções da escola de turno único e a finalidade da ampliação da jornada escolar para o tempo integral na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, a maior parte (quarenta e um) dos respondentes declarou que a escola de tempo integral deve se destinar a todas as crianças. No entanto, esta opinião não é um consenso entre os professores pesquisados: é significativo o número dos que afirmam que ela deve atender a uma parcela da população em idade escolar – vinte e sete respondentes, ou, ainda, ser uma opção entre os pais e responsáveis – vinte e cinco. Nove professores discordaram que a escola deve ser em tempo integral. Quando perguntados sobre a finalidade do tempo integral, 76% dos professores atrela a extensão desse tempo a uma possibilidade de formação mais ampla e diversificada.

Não há um consenso entre os respondentes quanto às características do Turno Único. Vinte e nove afirmam que se aproxima do modelo de tempo integral, onde alunos e professores permanecem no interior dessa escola com atividades do núcleo comum, sob os cuidados do professor regente e outros vinte e oito uma mescla das respostas anteriores, conforme demonstra o gráfico 3 a seguir.

⁸⁶ Os valores absolutos e percentuais correspondentes são informados após o nome da categoria nos gráficos.

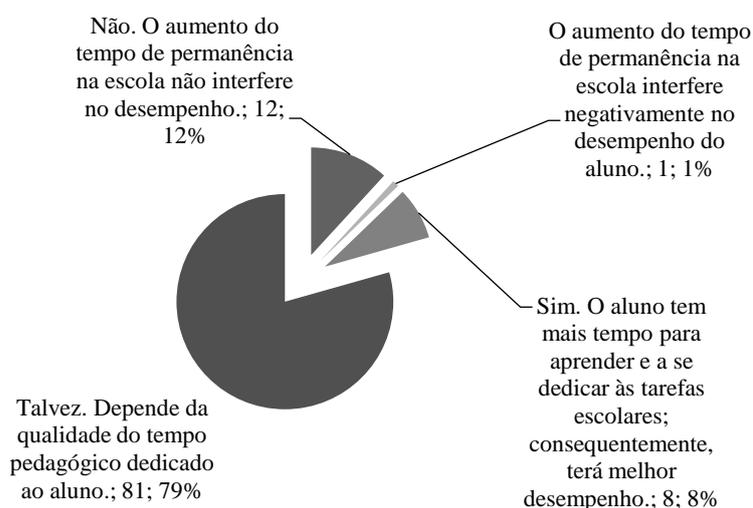
Gráfico 3 - Modelo de escola que mais se aproxima da política de Turno Único



Fonte: elaborado pela autora.

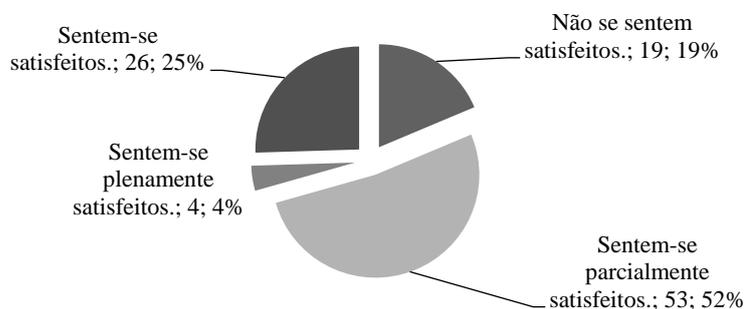
Pelos dados do gráfico 4, 79% dos professores associam a qualidade do tempo pedagógico ao desempenho do alunado. A partir deste resultado, indagamos se os professores não escolheram essa alternativa devido ao fato de considerarem que seu tempo – mesmo curto – acaba influenciando na ‘atenção’ que prestam aos estudantes. Ou seja, os respondentes valorizam o tempo que se dedicam ao alunado, mas não estão certos de que sua extensão acarreta algum resultado positivo no desempenho dos estudantes.

Gráfico 4 - Interferência do tempo de permanência na escola de turno único no desempenho do aluno



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Grau de satisfação do aluno na escola de turno único



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos resultados apresentados no gráfico 5, conjecturamos os motivos pelos quais a maioria dos respondentes acredita que majoritariamente os alunos se sentem parcialmente satisfeitos na escola de tempo integral. O que estaria relacionado a essa parcialidade? as atividades oferecidas e suas possíveis diversificações; aos momentos ‘livres’, caso existam, um local seguro para estar senão a rua; alimentação em tempo integral, entre outros aspectos.

A partir dos dados da primeira seção, depreendemos que a maioria dos professores compreende que a escola de tempo integral deve propiciar uma formação mais completa e diversificada para os sujeitos, primando pela qualidade do tempo pedagógico dedicado aos alunos. Conforme o gráfico 3, não há clareza sobre os fundamentos formativos da política de Turno Único, o que reflete o distanciamento dos professores pesquisados da etapa de formulação dessa política. Ratificando essa inferência, podemos dizer que quando esses mesmos docentes foram indagados sobre o grau de participação na elaboração e na implantação dessa política, 66% responderam que não foram convidados a intervir, 18% afirmam que intervêm parcialmente, 14% declararam que não intervêm e apenas três afirmaram intervir plenamente. Pelas respostas apresentadas, é provável que os docentes da rede sejam executores da política, a partir de uma concepção de educação sobre a qual não puderam refletir.

Conforme discutimos ao longo deste estudo, quando o docente se torna um mero executor das políticas educacionais, evidencia-se o estranhamento sobre os fins de seu trabalho e da educação. De acordo com Coelho (2009, p. 94) a escola de tempo integral pressupõe que o trabalho pedagógico contribua para uma “formação mais completa e

integrada e não fragmentada”. Além disso, reafirma Cavaliere (2002) que, caso esta escola reproduza o convencional, aumentam-se ainda mais os problemas de inadaptação à escola de tempo integral.

4.3. Compreensão dos docentes sobre o seu trabalho

Investigando a compreensão dos docentes sobre o seu trabalho na política de Turno Único, subdividimos as questões em blocos afins, de acordo com as seguintes seções: (i) Alterações no trabalho em função da política de Turno Único; (ii) Regulação e organização do trabalho; e (iii) Condições de carreira e reconhecimento profissional.

Alterações no trabalho em função da política de Turno Único

As quatro primeiras questões investigam as alterações advindas da política de Turno Único no trabalho desses docentes. Quando perguntados se houve alguma diferença no seu trabalho em relação ao turno parcial, 45% dos docentes afirmaram que se diferencia parcialmente, 25% afirmaram que se diferencia significativamente. Para 15% dos docentes, não há diferenças no seu trabalho e 16% não estão certos de que há alguma diferença.

Quanto ao fato de o docente trabalhar em uma escola e ser regente de uma única turma, mais da metade dos professores (sessenta) avaliam como positivo e vinte e quatro deles como muito positivo. Para doze, é indiferente e seis docentes avaliam como negativo. Quando indagados se houve alterações na compreensão sobre o seu trabalho, 40% dos professores afirmam que alterou parcialmente e 20% acredita que alterou significativamente. Para 14% deles alterou satisfatoriamente e 13% informaram que nunca trabalharam em outra forma de organização do tempo escolar. Quando perguntados se houve alguma alteração na organização do trabalho nessa política, 40% afirmam que houve alterações de forma parcial; 37% acredita que houve alterações significativas; para 14% não houve alterações e 9% não está certo de que houve alterações.

Este bloco de respostas demonstra como os docentes avaliaram o seu regime de trabalho, no que tange à forma de organização do tempo escolar, à organização do seu trabalho e a possíveis mudanças na forma de compreendê-lo. Pelos resultados apresentados, podemos afirmar que a maior parte dos professores avalia o fato de trabalhar em uma escola com uma única turma como um fator positivo. Quanto aos demais aspectos,

seria necessário investigar de forma mais acurada os espaços escolares para verificar como este modelo de escola tem provocado modificação na compreensão sobre esse trabalho por parte dos docentes. Ao que nos parece, a política de Turno Único o intensificou, em função do aumento do tempo de atendimento aos alunos, com acréscimo de aulas convencionais, conforme constatamos na análise da Resolução nº 1427/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016).

Regulação e organização do trabalho

Quando perguntados sobre o grau de regulação do seu trabalho pela gestão central, 64% dos respondentes afirmaram que este é parcialmente regulado, 28% acreditam que seja satisfatoriamente regulado, 5% afirmam que é altamente regulado e 3% não acredita que seja regulado. A maior parte dos docentes (73%) afirma que uma ou mais atribuições que lhes foram conferidas não são inerentes ao seu trabalho. Ao compararmos essas respostas com o tempo de que dispõem para a sua organização, observamos que cinquenta e oito afirmam ser insuficiente ou parcialmente suficiente, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Atribuições docentes versus tempo de organização do trabalho

		O tempo de que dispõe para organização do seu trabalho no regime de 40 h semanais é:									
		Insuficiente		Mais que suficiente		Parcialmente suficiente		Satisfatoriamente suficiente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Das atribuições que lhe foram conferidas, existe alguma que você acredita não ser inerente ao seu trabalho?	Todas são inerentes ao meu trabalho.	6	17	3	60	14	33	5	26	28	27
	Uma ou mais atribuições não são inerentes ao meu trabalho.	29	83	2	40	29	67	14	74	74	73
	Total	35	100	5	100	43	100	19	100	102	100

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a tabela 5, sessenta e sete respondentes informaram ter controle parcial sobre o processo de organização do seu trabalho e setenta e oito deles afirmam ter certo controle sobre os seus resultados. Além disso, 60% dos docentes pesquisados afirmam que se sentem mais responsabilizados pelos resultados do seu trabalho, 35% acreditam ser mais responsabilizados pela sua organização e 5% se sentem responsabilizados por outros aspectos.

Tabela 5 - Grau de controle sobre o processo de organização do trabalho versus resultados do trabalho

		Em sua opinião, você tem controle sobre os resultados de seu trabalho?							
		Não tenho controle		Tenho certo controle		Tenho pleno controle		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
A seu ver, você tem controle sobre o processo de organização do seu trabalho?	Não possuo controle	0	0	2	3	0	0	2	2
	Possuo certo controle	3	75	61	78	3	15	67	66
	Possuo pleno controle	1	25	15	19	17	85	33	32
	Total	4	100	78	100	20	100	102	100

Fonte: elaborado pela autora.

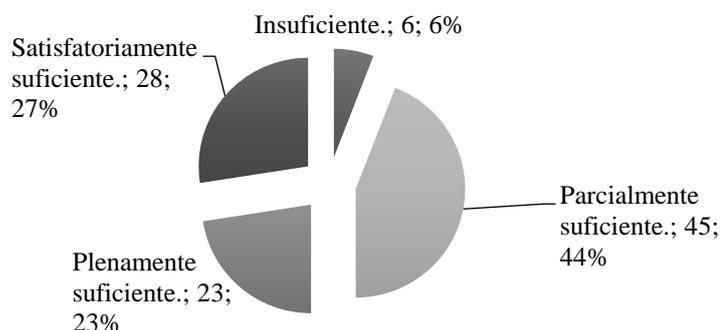
Ao compararmos as respostas das questões da tabela 6, é possível constatar que, dos trinta e cinco professores que declaram ter seu tempo de organização para o trabalho insuficiente, 58% deles afirmam que a Lei 11.738 (BRASIL, 2008) não está sendo cumprida integralmente na unidade escolar que atua.

Tabela 6 - Tempo para organização do trabalho versus cumprimento da Lei 11.738 (BRASIL, 2008)

		A Lei 11.738 (BRASIL, 2008), que garante ao docente 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada às atividades extraclasse, está sendo cumprida na Unidade Escolar em que trabalha?									
		Há esforços		Não está		Parcialmente		Plenamente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O tempo de que dispõe para organização do seu trabalho no regime de 40 h semanais é:	Insuficiente.	4	20	22	58	8	24	1	10	35	34
	Mais que suficiente.	1	5	1	3	3	9	0	0	5	5
	Parcialmente suficiente.	11	55	12	32	15	44	5	50	43	42
	Satisfatoriamente suficiente.	4	20	3	8	8	24	4	40	19	19
	Total	20	100	38	100	34	100	10	100	102	100

Fonte: elaborado pela autora.

Quando perguntados sobre o tempo do professor regente dedicado ao aluno na escola de turno único, 44% dos respondentes o consideram parcialmente suficiente, 27% satisfatoriamente suficiente, 23% plenamente suficiente e 6% consideram insuficiente.

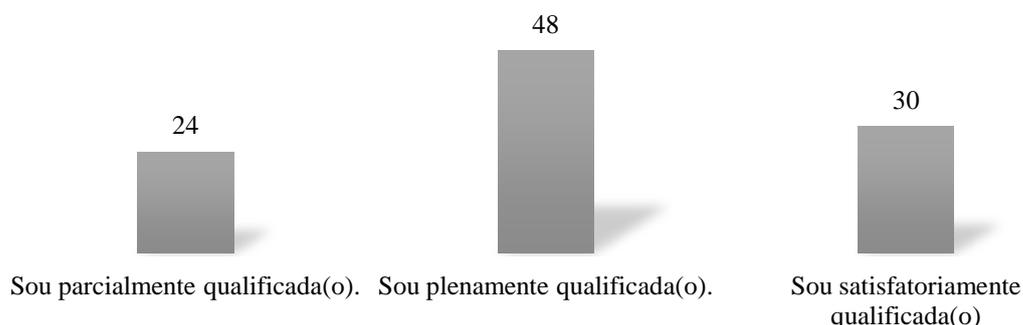
Gráfico 6 - Tempo dedicado ao aluno (tempo pedagógico)

Fonte: elaborado pela autora.

Pelos resultados apresentados em relação ao tempo de organização do trabalho, ao cumprimento da Lei 11.738 (BRASIL, 2008) e o tempo dedicado ao aluno, constatamos que a maior parte dos respondentes não dispõe de tempo suficiente para planejar e organizar sua atividade. Esta ausência, entre outros fatores relacionados às condições de trabalho, pode interferir no rendimento das aulas e no nível de satisfação dos alunos desta escola, uma vez que 44% deles declararam que as 7 h diárias de interação com os alunos não são suficientes. Percebe-se pelos resultados que os professores participantes desta pesquisa possuem controle parcial do processo de elaboração do seu trabalho e menos controle sobre os seus resultados. Neste sentido, podemos constatar a falta de autonomia dos docentes de parte da elaboração de seu trabalho, evidenciando a proletarização. Depreendemos, também, que as determinações do sistema educacional direcionam o docente a exercer sua função de acordo com um plano prescrito de trabalho, do qual eles e elas não são coparticipantes.

Condições de carreira e reconhecimento profissional

Quanto à carreira e remuneração, 39% dos docentes consideram seu regime de trabalho de 40h parcialmente satisfatório; 29% insatisfatório; 27% satisfatório e 4% consideram plenamente satisfatório. Acreditamos que pelo fato de o plano de carreira não apresentar muitas possibilidades de ascensão profissional e pouca atratividade em relação à qualificação profissional, justifica certa insatisfação pela maioria deles. Já em relação ao grau de qualificação para exercer a docência, 48% dos professores se consideram plenamente qualificados para exercer tal função, conforme gráfico 7.

Gráfico 7 - Grau de qualificação para exercer a docência

Fonte: elaborado pela autora.

Ao cruzarmos os dados da tabela 7 a seguir, constatamos opiniões bastante divergentes em relação ao grau de reconhecimento do trabalho docente pelos gestores das unidades escolares e pela gestão central. Enquanto quarenta e um docentes afirmam que seu trabalho é plenamente reconhecido pelos seus gestores na unidade escolar, apenas seis deles afirmam o mesmo em relação à SME/RJ. Dos trinta e seis que afirmaram que seu trabalho não é reconhecido pela gestão central, apenas quatro deles declaram que não o é pela gestão da escola. Esse cruzamento de dados nos permite inferir que a maior parte das respondentes adota como parâmetro para avaliação e reconhecimento do seu trabalho a gestão da Unidade Escolar. A gestão central, talvez, por adotar uma política de remuneração meritocrática, não seja considerada como uma forma de reconhecimento profissional.

Tabela 7 - Grau de reconhecimento do trabalho na unidade escolar versus gestão central

		Gestão Central									
		Plenamente		Satisfatoriamente		Não é reconhecido		Parcial		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Unidade Escolar	Plenamente	6	100	9	47	4	11	22	54	41	40
	Satisfatoriamente	0	0	9	47	12	33	4	10	25	25
	Não é reconhecido.	0	0	0	0	4	11	1	2	5	5
	Parcialmente	0	0	1	5	16	44	14	34	31	30
Total		6	100	19	100	36	100	41	100	102	100

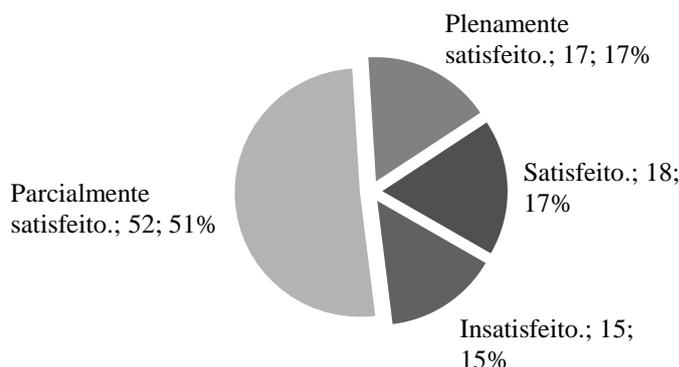
Fonte: elaborado pela autora.

Nessa linha de raciocínio, quando perguntados sobre a política de bonificação aplicada às unidades escolares, 42% dos professores afirmam que não acreditam que esta

seja uma forma de reconhecimento do seu trabalho, 26% não estão certos de que seja, 17% acredita parcialmente e 15% acreditam plenamente.

Quanto ao nível de satisfação dos professores em relação ao seu trabalho na política de Turno Único, os resultados apresentados a seguir (Gráfico 8) nos permitem avaliar alguns aspectos que favorecem o professor no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho e de vida: atuar em uma unidade escolar, com uma turma e, possivelmente, com mais tempo dedicado para sua formação e planejamento do seu trabalho. Tais aspectos, a nosso ver, são os que mais ‘pesam’ na avaliação dos respondentes. Contudo, conforme apresentado na tabela 6, 58% dos professores não possuem seu tempo extraclasse resguardado para as atividades de formação e planejamento, o que interfere significativamente nas condições de trabalho. A falta de uma política de valorização que supere a lógica meritocrática também, cremos, sejam um dos motivos que fazem com que quase a metade dos docentes se sinta parcialmente satisfeita em relação ao seu trabalho.

Gráfico 8 - Nível de satisfação dos professores em relação ao seu trabalho na política de Turno Único



Fonte: elaborado pela autora.

O bloco de respostas que nos trazem informações sobre as condições de carreira e reconhecimento profissional nos permite fazer algumas inferências quanto a alguns aspectos relacionados à valorização docente. Conforme informamos no capítulo dois, a maior parte dos docentes da rede de ensino do Rio de Janeiro possui vínculo como servidores públicos, totalizando mais de quatro mil em regime de trabalho de 40 h semanais. Podemos afirmar que esta rede de ensino cumpre com a legislação no que tange à forma de ingresso por concurso público e oferece remuneração acima do piso salarial nacional, apresentando certa atratividade na carreira para os futuros docentes, se comparado com outros municípios do estado do Rio ou estados da federação. Entretanto, sabe-se que o salário dos professores não tem sido reajustado há pelo menos dois anos,

além de sofrer cortes de benefícios e extensão da data de pagamento dos vencimentos no atual governo, fato que também pode justificar certo grau de insatisfação por 29% deles.

Conforme nos mostra o gráfico 7, a maior parte desses professores se sente qualificado para realizar sua atividade na política de Turno Único; no entanto, nos provoca curiosidade entender como eles compreendem essa qualificação profissional, uma vez que, pelos resultados apresentados na seção anterior, a maior parte é expropriada de seu tempo extraclasse no seu local de trabalho e possui uma carga horária extensa dedicada aos alunos. Sobre isso, conforme evidenciamos na discussão teórica, acreditamos que a formação docente deve acontecer no e pelo trabalho, propiciando momentos de reflexão sobre a prática, e incluindo pensar constantemente a realidade a partir das condições subjetivas e objetivas de trabalho. Não cremos que seja possível um modelo de escola de tempo integral sem refletir sobre a sua função e a do docente que nela atua. Segundo Curado Silva (2014), essa premissa requer um projeto formativo que vise a educação integral dos profissionais docentes, com condições adequadas de trabalho.

Percebemos, pelas respostas deste bloco, que a gestão central compreende a principal forma de reconhecimento desse professor pela remuneração meritocrática, atrelando o exercício da docência ao atingimento de metas e que a maioria dos docentes pesquisados não concorda ou não está certa de que a bonificação por mérito seja uma forma de reconhecimento e, conseqüentemente, de valorização profissional.

A questão aberta desta investigação solicitou aos docentes que definissem o seu trabalho em poucas palavras. Foi estabelecido um limite de cem caracteres para esta questão, com objetivo de obter respostas sucintas de forma que nos possibilitasse extrair significados e possíveis sentidos atribuídos a este trabalho. Realizamos a análise qualitativa por meio do procedimento de análise de conteúdo, embasados nas dimensões investigadas para educação em tempo integral e trabalho docente. Apresentamos, no quadro 8, as elaborações dos docentes sobre a questão aberta, consolidadas por temas e suas respectivas categorizações.

Quadro 8 - Unidades de registro (BARDIN, 1977) – Respostas à questão aberta.

Temas	Categorias
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
Define o trabalho docente a partir de suas condições	Condição docente
	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: elaborado pela autora.

O primeiro tema se subdivide em três conjuntos de respostas, entre as quais professores e professoras relacionam seu trabalho ao amor, prazer, satisfação; ao sofrimento ou a ambos, conforme quadro 9.

Quadro 9 - Trabalho como amor, prazer, satisfação, realização e/ou sofrimento

Amor, satisfação e/ou sofrimento	Nº de docentes
<p>Trabalho como amor, prazer, satisfação, realização</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Meu trabalho é a realização de um sonho.</i> ◦ <i>Amo o que faço.</i> ◦ <i>Amor pelo que faço.</i> ◦ <i>SOU FELIZ NO QUE FAÇO!!!!</i> ◦ <i>Amo meu trabalho</i> ◦ <i>Muito positivo, amo o que faço.</i> ◦ <i>Satisfatório</i> ◦ <i>É gratificante ver os alunos descobrindo novos horizontes</i> ◦ <i>Costumo dizer que para ser professor é preciso ser qualificado e amar muito o que faz.</i> 	9
<p>Trabalho como sofrimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Árduo</i> ◦ <i>Árduo e contínuo.</i> ◦ <i>Árduo e essencial</i> ◦ <i>Árduo, intenso e significativo</i> ◦ <i>Árduo e necessário</i> 	8

<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Estressante.</i> ◦ <i>Exaustivo</i> ◦ <i>Árduo, tentando manter um olhar QUALITATIVO.</i> 	
<p>Trabalho como amor, prazer, satisfação e sofrimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Cansativo, mas compensador quando consigo Feedback positivo dos alunos.</i> ◦ <i>Cansativo, mas gosto do que faço.</i> ◦ <i>O trabalho é exaustivo, porém gratificante.</i> ◦ <i>Prazeroso, porém cansativo.</i> ◦ <i>Satisfação e cansaço.</i> ◦ <i>Satisfatório, porém difícil e desgastante.</i> ◦ <i>Cansativo porem gratificante</i> 	7

Fonte: elaborado pela autora

Pela análise das respostas das questões fechadas deste grupo temático (vinte e quatro professores), identificamos que a maioria deles possuem entre 26-35 anos e apenas um é do sexo masculino. Quatro possuem mais de 50 anos e sete, entre 36-50 anos. Mais da metade atua na carreira entre 4-10 anos, e cinco atua entre 11-20 anos no magistério e possuem o mesmo tempo de experiência na rede de ensino do município do Rio.

Metade considera que a escola de tempo integral deve ser destinada a todas as crianças em idade escolar e oito consideram que esta deve ser uma opção dos pais e responsáveis. Praticamente todos os respondentes deste bloco (vinte e um) consideram que a ampliação do tempo escolar para o tempo integral deve proporcionar ‘uma formação diversificada, em todas as dimensões formativas’.

Dez deles avaliam o regime de trabalho de 40 h na política de Turno Único como ‘muito positivo’ e quatorze como ‘positivo’. Metade afirma estar ‘plenamente satisfeito’ ou ‘satisfeito’ com seu trabalho na mesma política. Pudemos constatar que a maioria (dezoito) deles recebem mais atribuições além daquelas que lhes cabem. Além disso, quatorze afirmam ter certo controle sobre o processo de organização de seu trabalho e apenas cinco declaram ter pleno controle sobre os seus resultados. Mais da metade declararam que o tempo que dispõem para planejar é ‘parcialmente suficiente’ e somente dois professores deste grupo afirmam que 1/3 da sua carga horária destinadas às atividades extraclasse é plenamente respeitada nas escolas que trabalham.

As mensagens deste bloco nos 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 esses professores relaciona a sua atividade à realização pessoal, mas não necessariamente à profissional.

Já o segundo conjunto de respostas qualificam o trabalho como uma atividade ‘árdua, ‘exaustiva’ e ‘estressante’. As definições ‘necessário’ e ‘essencial’ indica-nos 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 dada por esses professores às questões fechadas e aberta, é possível compreender porque 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 nos chama atenção é o fato de os professores associarem a atividade docente ao prazer e ao sofrimento numa mesma frase, evidenciando a contradição. Tal fato nos leva a questionar 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. Apesar de ser um consenso entre os docentes que o tempo ampliado deve proporcionar aos alunos uma formação mais ampla e diversificada, nos parece que essa concepção formativa não se efetiva na prática, seja pela ausência de fundamentos formativos da política de Turno Único, seja pelas condições de trabalho dos professores.

O próximo bloco de respostas associa o trabalho como atividade desafiadora e à superação, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 - Trabalho como atividade desafiadora/superação

Função docente	Nº de docentes
<p>Trabalho como desafio, superação</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Me sinto motivada a vencer os desafios.</i> ◦ <i>Competente, diverso e provocador.</i> ◦ <i>Desafiador.</i> ◦ <i>Um desafio diário.</i> ◦ <i>Superação</i> 	5

Fonte: elaborado pela autora

A maioria das respondentes deste bloco possui entre 26-35 anos; três atuam na carreira docente entre 4-10 anos, uma entre 11-20 anos. A maior parte também atua entre 4-10 anos na rede municipal do Rio. Uma possui entre 1-3 anos na carreira e nesta mesma

rede. Da mesma forma, grande parte das respondentes consideram que a escola de tempo integral deve ser destinada a uma parcela da população em idade escolar e que a ampliação do tempo integral deve ter por finalidade ‘uma formação diversificada, em todas as dimensões formativas’.

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 a Lei 11.738 (BRASIL, 2008) não está sendo cumprida na unidade escolar que atua. Apenas uma diz estar satisfeita com seu trabalho e as demais estão parcialmente e/ou insatisfeita. Somente uma delas informa estar plenamente qualificada para exercer a docência.

O conjunto de respostas desse bloco apresenta interpretações subjetivas sobre o trabalho docente que o associam a uma atividade desafiadora pelo uso das expressões ‘competente’ ‘diverso’ ‘provocador’ e ‘desafio diário’. Depreendemos que o trabalho para essas docentes exige uma capacidade que vai além de seus conhecimentos profissionais para lidar com a complexa função de ensinar. Embora não saibamos a conotação dada às palavras relacionadas ao ‘desafio’, elas parecem ser compreendidas no aspecto individual, em que cada docente deve buscar estratégias pessoais para a sua superação.

Pelo conjunto de respostas das questões fechadas dado por estas professoras, existem dificuldades na organização do seu trabalho ou falta tempo para esta organização. Em sua maioria, as mensagens nos 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. Curado Silva (2014) apoiada nos princípios da ANFOPE (2008), afirma que o caminho para superação dessas dificuldades, muitas das vezes interpretadas como desafios, exige a compreensão do trabalho como princípio educativo permitindo a *práxis*.

Nesse sentido, cremos, que o exercício da *práxis* nos leva a interpretar esses ‘desafios’ a partir da compreensão dos fundamentos da escola de tempo integral que vise à

educação integral. 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 próximo bloco de respostas qualifica o trabalho como comprometimento, dedicação e profissionalismo conforme quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Trabalho como comprometimento, dedicação, profissionalismo

Comprometimento, dedicação, profissionalismo	Nº de docentes
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Com seriedade, comprometimento e dedicação.</i> ◦ <i>Comprometimento (2x)</i> ◦ <i>Dedicação e afetividade com meu aluno</i> ◦ <i>Duro e perseverante, faço o melhor.</i> ◦ <i>Ensino com amor, criatividade e dedicação.</i> ◦ <i>Eu amo o que faço. cada dia me dedico mais para oferecer uma educação de qualidade .</i> ◦ <i>Faço o meu melhor.</i> ◦ <i>Faço todo o possível para fazer a diferença na vida de meus alunos, mesmo c todas as dificuldades.</i> ◦ <i>Procuro trabalhar com as ferramentas que me são oferecidas e sempre dando o meu melhor.</i> ◦ <i>Organizo, planejo e colho os resultados com a mesma dedicação.</i> ◦ <i>Profissionalismo</i> ◦ <i>Responsabilidade...comprometimento e amor pelo que faco...</i> ◦ <i>Sempre dou o melhor, na busca de também dar o melhor aos meus alunos!</i> ◦ <i>Trabalho com dedicação e comprometimento.</i> 	15

Fonte: elaborado pela autora

Todos os respondentes deste grupo são do sexo feminino e sua maioria está na faixa entre 26-35 anos de idade. Dez docentes possuem entre 4-10 anos de magistério e a maioria também está atuando neste mesmo período na rede de ensino municipal do Rio. Apenas três respondentes deste bloco atuam entre 1-3 anos na rede, sendo que duas delas já possuem mais de vinte anos de carreira.

Sete docentes deste bloco acreditam que a escola de tempo integral deveria ser destinada a todas as crianças em idade escolar. Três acreditam que deveria ser opcional aos pais e responsáveis, outras três declaram que esta escola deveria atender a uma parcela da população em idade escolar e duas discordam do tempo integral na escola. A maioria das docentes afirma que este tempo deve proporcionar ‘uma formação diversificada, em todas as dimensões formativas’.

Nove docentes declaram que todas as atribuições que lhe são conferidas são inerentes ao seu trabalho e dez delas afirmam ter pleno controle sobre o processo de organização do seu trabalho, sendo que destas, apenas seis afirmam ter pleno controle sobre os seus resultados e todas as demais declaram ter certo controle sobre os mesmos resultados. Sete delas afirmam que o tempo que dispõem para a organização do seu trabalho é parcialmente suficiente e outras quatro afirmam ser insuficiente. Seis delas declaram que o tempo extraclasse garantido por lei (BRASIL, 2008) está sendo cumprido parcialmente na unidade escolar onde trabalham.

A maioria das respondentes deste bloco declara que se sentem mais responsabilizadas pelos resultados do seu trabalho e seis afirmam que são plenamente qualificadas para exercer a docência. Dez declaram que seu trabalho é plenamente reconhecido pela gestão da escola onde atua, mas apenas uma afirma ter seu trabalho plenamente reconhecido pela gestão central. Este grupo se mostrou bastante dividido em relação à política de bonificação por mérito. Cinco delas acreditam que esta é uma forma reconhecimento e outras cinco não acreditam. Três acreditam parcialmente e duas não estão certas de que seja.

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’ expressam, a nosso ver, a necessidade de evidenciar o esforço empregado para realizar um trabalho qualitativo na escola de tempo integral, apesar das dificuldades apontadas por algumas das respondentes. As expressões ‘duro e perseverante’ e ‘mesmo c todas as dificuldades’ na terceira e oitava linhas 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 nos 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 nos chamou atenção, pois nos causa curiosidade como a compreendem na sua prática docente.

Conforme discutimos, 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 nos surpreende que professores e professoras, apesar de muita dedicação e comprometimento, apresentem dificuldades desenvolver um trabalho na direção de uma educação multidimensional.

É possível também notar em algumas falas que o trabalho docente é associado ao afeto, ao amor, ao carinho, e que ‘faz a diferença na vida do aluno’. Deprendemos que o trabalho é realizado com empenho e comprometimento, mas que talvez seja associado a uma concepção redentora de educação. Pelas repostas às questões fechadas, constatamos que a maioria afirma ter pleno controle sobre o processo de organização de seu trabalho, mas não sobre os seus resultados, o que nos parece que a compreensão dos fins da função docente e da educação se afasta de uma concepção de educação integral e (m) tempo integral, devido ao controle deste trabalho, pautado na gestão por resultados.

Considerando o tema que relaciona o trabalho às suas condições, o subdividimos em quatro conjuntos similares de respostas que associam o trabalho à condição docente, à sua organização, ao tempo de trabalho do professor e às suas condições objetivas e materiais, conforme quadro 12.

Quadro 12 - Qualifica o trabalho a partir de suas condições

Condições de trabalho docente Organização do trabalho docente Condição docente	Nº de docentes
<p>Trabalho associado à condição docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Cada ano mais difícil de ser docente, é muito se deve as políticas públicas em todos os setores.</i> ◦ <i>Satisfatório, porém com muitos pontos a melhorar devido ao sistema</i> ◦ <i>De fundamental importância para a Sociedade mas sucateado por sucessivos Governos.</i> ◦ <i>É o trabalho que em quase todos opinam, mas quase ninguém se dispõe a fazer.</i> ◦ <i>Gratificante em termos humanos e fragilizado em termos políticos.</i> ◦ <i>Importante porém foi sucateados.</i> 	6
<p>Trabalho relacionado à organização do trabalho docente (alienada)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Não desenvolvo de forma adequada.</i> ◦ <i>No meu contexto de atuação, o trabalho é exaustivo e, em alguns momentos, pouco produtivo.</i> ◦ <i>Sou dedicada aos alunos, mas me sinto sózinha na luta pra alfabetizar 31 alunos</i> ◦ <i>Gosto, mas há muitas intervenções estressantes.</i> 	4
<p>Trabalho associado ao tempo de trabalho do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Cansativo, massante 7 horas de aula com pouco tempo pra planejar.</i> ◦ <i>Exaustivo. Muitas horas em sala de aula, pouco tempo de planejamento.</i> ◦ <i>Importante, porém muito cansativo e desgastante pela falta do 1/3 de planejamento por completo.</i> 	4

<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Qualidade comprometida devido ao não cumprimento da lei de 1/3 do planejamento.</i> 	
<p>Trabalho associado às condições objetivas e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Complicado devido ao público e a falta de estrutura nas escolas.</i> ◦ <i>Trabalho com amor, diante da violência vivida em sala.</i> ◦ <i>Multidisciplinar, socialmente comprometido interno e externamente, por questões de violência.</i> ◦ <i>Gosto de ser professora mas sinto falta de boas condições para exercer a profissão.</i> ◦ <i>Trabalho intenso.</i> ◦ <i>Trabalhoso</i> 	6

Fonte: elaborado pela autora

Das vinte respondentes desse grupo temático, doze está entre 26-35 anos. A maior parte tem 4-10 anos na carreira e onze delas a iniciaram na rede de ensino municipal. Sete professoras estão em estágio probatório, ou seja, atuam entre 1-3 anos nesta mesma rede.

Em relação à função da escola de tempo integral, esse grupo se mostrou dividido. Onze docentes acreditam que esta escola se destina a uma parcela da população em idade escolar, cinco afirmaram que deve ser para todas as crianças e três acreditam que deveria ser opcional aos pais e responsáveis. Contudo, a maioria concorda que o tempo integral tem por finalidade uma ‘formação mais diversificada, em todos as dimensões formativas’.

Dez docentes afirmam que estão parcialmente satisfeitas com seu regime de trabalho no Turno Único e onze avaliam o fato de trabalhar em uma única escola, em tempo integral como ‘positivo’ e duas como ‘muito positivo’. Das atribuições que lhe cabem, a grande maioria concorda que uma ou mais não são inerentes à função, assim como é um consenso para grande parte deste grupo o controle parcial sobre organização e sobre os resultados do seu trabalho. Em relação ao tempo que dispõem para sua organização, onze docentes declaram ser insuficiente. Nove respondentes informam que a Lei 11.738 (BRASIL, 2008) não está sendo cumprida na unidade escolar que atua e outras nove afirmam que está sendo cumprida de forma parcial.

As declarações das professoras do primeiro conjunto de respostas nos permitem identificar algumas similaridades acerca da condição docente, a partir de considerações de cunho subjetivo e político. Segundo Fanfani (2010), a condição docente está relacionada à construção social do ofício docente, que não é homogênea, e carrega diferentes significados. Quem se dispõe a investigá-la, ressalta a autora, deve considerar algumas dimensões de sua subjetividade, tais como as opiniões, representações, valorações e expectativas.

A primeira frase relaciona a ‘dificuldade de ser docente’ às políticas públicas em geral. O conteúdo desta mensagem nos permite inferir que tais políticas representam um empecilho para o exercício da docência, segundo a sua autora. Não sabemos a quais políticas ela se refere, mas inferimos que sejam as sociais. Sobre isso, conforme discutimos no capítulo um e dois, a escola tem absorvido funções para além daquelas relacionadas ao ensinar, tornando *locus* de políticas compensatórias.

Especificamente, a escola de tempo integral, conforme apontou Cavaliere (2014), tem assumido uma função assistencialista, a partir de uma 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 que pode ser comprovado quando dezenove dos vinte respondentes deste bloco afirmam que executam uma ou mais tarefas que não são inerentes ao seu trabalho.

Outra respondente também demonstra a mesma percepção ao reclamar melhoras no sistema educacional. 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. A palavra ‘sucateado’ em duas assertivas revela, a nosso ver, o reconhecimento da desvalorização docente no que tange ao aspecto político. Quando uma professora afirma que ‘todos’ opinam sobre este trabalho, sua mensagem revela que esta atividade tem sofrido influências e até intervenções externas de diversos setores da sociedade na escola. 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 conjunto de respostas nos permite analisar alguns aspectos referentes à organização do trabalho na escola de turno único. Chama-nos a atenção os depoimentos das linhas dois e três, em que as docentes relatam dificuldades na organização deste trabalho, demonstrando preocupação com o seu desenvolvimento e com a sua ‘produtividade’ respectivamente. O depoimento da linha três nos revela, também, a ausência da gestão coletiva do trabalho docente na escola. A professora se sente ‘solitária’ e qualifica seu trabalho como uma ‘luta’, o que deve causar sofrimento. Outra afirmação também nos revela que a docente se sente incomodada com a supervisão do trabalho pedagógico, revelando a falta de autonomia para desenvolvê-lo de acordo com suas concepções teórico-metodológicas.

Esses depoimentos nos encaminham a refletir sobre o esvaziamento da função docente na escola de tempo integral. As mensagens revelam certa 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, pelo controle e responsabilização da educação pela sociedade e do sistema educacional exclusivamente à docência, ou por outros aspectos subjetivos atrelados às condições de trabalho.

Com o tempo restrito para sua elaboração, reflexão e ausência de momentos coletivos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, o ensino se massifica e a função docente se esvazia de sentido, tornando-se alienada. Percebe-se que há uma intenção individual em superar essa alienação nas mensagens, mas que não se percebe como uma compreensão coletiva de classe para superá-la, em função das determinações que condicionam o modo de organizar este trabalho na política de turno único.

Conforme nos esclarece Imen (2010), a organização do trabalho docente alienada não permite ao professor assumir o controle do processo de seu trabalho, o que o afasta de sua finalidade. Em contrapartida, a organização emancipadora do trabalho docente nos encaminha a resgatar os fins da função docente e da escola de tempo integral que prima pela formação ampliada dos sujeitos e não meramente como uma formação que visa somente garantir os conhecimentos mínimos para sobrevivência no mundo do trabalho ou o ajuste social. Segundo Imen (2010, p. 4) ela “supõe o papel ativo do docente na definição dos fins e dos meios de sua prática pedagógica” e “pressupõe um trabalho coletivo, inovador, que articule o curto, o médio e o longo prazo”.

Na escola de tempo integral que prima pela educação integral dos educandos, exige que o docente seja um ‘intelectual organizador da cultura’ na acepção *gramsciana*, que, conforme Shiroma e Evangelista (2015), 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”, e por isso a 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 dessa escola, como defende Curado e Silva (2016).

O terceiro e o último bloco de respostas se inter-relacionam por associarem o trabalho docente ao tempo de trabalho do professor e às condições objetivas e materiais na escola de turno único. Ao analisarmos a Resolução da SME nº 1427/2016 (RIO DE

JANEIRO, 2016), constatamos 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, nos parece que o PEF 40 h permanece com aluno a maior parte do tempo escolar no turno único, ministrando aulas do núcleo comum e por isso não nos causa estranhamento as declarações que denunciam a ‘falta de tempo’ para planejar ou organizar esse trabalho. Uma das declarações nos chama a atenção pelo fato de associar a qualidade do trabalho à esta ausência de tempo. Parece-nos 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’. Questionamos, 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?

Ressaltamos 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 a ausência da falta de momentos de reflexão e de gestão coletiva do trabalho docente que permitam a *práxis*, resultando em diferentes revelações que demonstram a alienação desse trabalho.

Essa situação ainda é mais alarmante quando a escola de tempo integral assume a função assistencialista. Pelas falas das professoras do último bloco, é possível perceber a dificuldade de desenvolver um trabalho pedagógico qualitativo em função das condições materiais e objetivas de trabalho. A função social da escola, conforme discutimos, deve 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, tais como assistente social, psicólogo e enfermeiros, pormenorizando o ensinar. A influência do ambiente externo é revelada na mensagem de uma docente, outro agravante que gera sofrimento para o professor que atua em escolas de turno único que se localizam em áreas conflagradas da cidade do Rio. Conforme enfatiza Curado Silva (2014), aumentam-se as responsabilidades docentes, mas as condições permanecem as mesmas. E o professor, independente das suas condições de trabalho, é responsabilizado pelo desempenho dos alunos.

O próximo bloco, no quadro 13, foi organizado em função das similaridades das respostas em relação à função social e política da docência e da escola em tempo integral.

Quadro 13 - Qualifica o trabalho a partir de sua função e da função da escola/educação

Função docente Função da escola	Nº de docentes
<p>Define o trabalho pela função da escola/educação</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Ajuda na produção de conhecimento</i> ◦ <i>educação inclusiva, de qualidade e para todos.</i> ◦ <i>Oportunidade de mudança.</i> ◦ <i>Oportunidade de fazer a diferença na vida de alguém, além do afeto.</i> ◦ <i>Vital para a construção de uma sociedade melhor.</i> ◦ <i>Muito importante</i> ◦ <i>Parte importante de um conjunto</i> ◦ <i>Busco o desenvolvimento integral de meus alunos.</i> <p>Define o trabalho pela função docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Meu trabalho consiste em ensinar conteúdos diversos a crianças de uma comunidade e discipliná-los.</i> ◦ <i>Trabalho generalista, aplicando 5 disciplinas.</i> ◦ <i>Meu trabalho vai além do pedagógico</i> ◦ <i>Muito além do pedagógico, atribuindo aos docentes multitarefas.</i> ◦ <i>O trabalho está intimamente relacionado ao cuidar, pouco sobra para o ensinar.</i> ◦ <i>Cuidadora de crianças desassistidas.</i> ◦ <i>Extenuante, mais trabalho social do que formativo.</i> 	15

Fonte: elaborado pela autora

A maior parte dos respondentes desse bloco possui entre 26-35 anos. Nove possuem entre 4-10 anos de carreira. A maioria desses professores é ingressante na rede municipal e estão no estágio probatório, sendo que quatro deles já atuavam no magistério há mais tempo.

Quanto à função da escola de tempo integral, este grupo apresenta opiniões divergentes. Cinco deles afirmam que esta escola se destina à todas as crianças em idade escolar. Outros cinco já afirmam que ela deveria ser opcional aos pais e responsáveis. Três declaram que esta escola deveria atender apenas uma parcela da população e dois discordam do tempo integral. Entretanto, conforme os outros grupos, a maioria dos docentes (oito) afirma que a finalidade do tempo integral é proporcionar às crianças uma ‘formação diversificada, em todos as dimensões formativas’.

A maioria dos docentes avalia o fato de trabalhar em uma única escola e com uma única turma como positivo ou muito positivo. Doze deles acreditam que assumem uma ou mais atribuições além das que lhe são inerentes, assim como declaram não ter pleno controle sobre o processo de organização do seu trabalho e nem sobre os seus resultados,

totalizando treze e doze docentes respectivamente. Sobre o tempo que dispõem sobre a organização do trabalho, doze docentes afirmam que é parcialmente suficiente ou insuficiente. Quanto ao 1/3 do tempo extraclasse, dez afirmam que a lei 11.738 (BRASIL, 2008) está sendo cumprida parcialmente ou não está sendo cumprida em sua totalidade na sua unidade escolar. Quanto ao grau de satisfação com o trabalho, as opiniões se dividem. Seis docentes afirmam estar satisfeitos e outros cinco afirmam estar plenamente satisfeitos, enquanto onze afirmam estar parcialmente ou insatisfeitos.

Pelo conjunto de respostas do quadro 12, é possível extrair duas compreensões do 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 conjunto nos permite afirmar que os docentes pesquisados compreendem a escola de tempo integral como *locus* da formação para emancipação dos sujeitos e para a transformação.

O segundo bloco aponta algumas 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 ‘falas’ das docentes 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’ nos indicam claramente o quanto o trabalho docente se desvirtuou de sua função social e política, que é formar a todos, indistintamente, garantindo-lhes a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade. Apenas uma docente demonstrou a intenção de formar os alunos em sua integralidade, mas tal intenção, se revela na dimensão individual e não parte integrante de uma política pública que vise à educação integral e (m) tempo integral.

Além disso, algumas declarações nos 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’. Por este motivo, enfatizamos a necessidade de o docente refletir sobre os fins dessa escola e do seu trabalho. Segundo Shiroma e Evangelista (2015), o *slogan* da qualidade educacional, muito presente no discurso hegemônico para a educação em nível global, tem atribuído à escola e ao trabalho docente sentidos outros.

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 gerencial da educação, 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 bloco de respostas no quadro 14 a seguir apresentam assertivas que definem o trabalho em função do tempo integral.

Quadro 14 - Define o trabalho em função da organização do tempo escolar para o turno integral

Função docente Função da escola de tempo integral	Nº de docentes
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Acho que a escola de tempo integral perde seu proposito ao depositar tudo nas mãos do regente.</i> ◦ <i>credito no trabalho de turno unico porem nao da forma como esta organizado hoje em minha escola.</i> ◦ <i>Acredito que falta estrutura para atender alunos em turno único em grande parte das unidades</i> ◦ <i>Através do maior tempo dedicado aos alunos, consigo desenvolver um trabalho mais abrangente.</i> ◦ <i>Sem estrutura para a política de Turno Único</i> ◦ <i>Trabalho em uma escola de turno unico, onde nao existe estrutura para tal.</i> ◦ <i>Trabalho exaustivo devido a uma carga horária longa e sem atividades complementares para os alunos.</i> ◦ <i>Um trabalho cansativo, muito esticado! Preferia trabalhar menos e ter um trabalho mais otimizado.</i> 	8

Fonte: elaborado pela autora

Das oito respondentes deste bloco, seis possuem entre 26-35 anos e duas entre 18-25 anos. Três dessas docentes estão na carreira entre 4-10 anos e quatro delas são ingressantes na rede municipal, em estágio probatório. Quanto à função da escola de tempo integral, as opiniões variam. Três delas acreditam que esta escola deveria ser opcional aos pais e responsáveis, outras três discordam do tempo integral e somente uma acredita que a esta escola deve atender a todas as crianças. Entretanto, a maior parte dessas docentes, quando indagadas sobre a finalidade da ampliação do tempo escolar, responderam a opção ‘para que as crianças tenham uma formação diversificada, em todos as dimensões formativas’.

Quanto ao seu regime de trabalho na escola de tempo integral, este grupo diverge bastante: três consideram ‘positivo’ o fato de trabalhar em uma escola com uma única turma. Duas considera ‘indiferente’ e outras duas o avaliam negativamente. Apenas uma docente o considera ‘muito positivo’.

Seis docentes afirmam que exercem uma ou mais atribuições além das que são inerentes ao seu trabalho. Todas consideram possuir controle parcial do processo de

organização do seu trabalho, assim como seis delas declaram ter um controle parcial sobre os seus resultados. A maior parte desse grupo declara que a Lei 11.738 (BRASIL, 2008), que reserva 1/3 da carga horária para o tempo extraclasse, não está sendo cumprida na unidade escolar onde trabalha. Quatro das seis docentes afirmam estar parcialmente satisfeita com seu trabalho e duas declaram insatisfeitas.

Pelo conjunto de respostas do quadro 13, depreendemos que 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, considerando a possibilidade de desenvolver um ‘trabalho mais abrangente’, as demais avaliam negativamente o trabalho na política de turno único por motivos variados. Chamou-nos atenção a assertiva da primeira linha, por enfatizar que o professor regente é o sujeito que absorve muitas funções nessa escola, com a expressão ‘depositar tudo nas mãos do regente’. Três declarações enfatizam a falta de estrutura para o tempo integral, o que presumimos, afeta o desenvolvimento de um trabalho qualitativo nesta escola. A penúltima frase deste bloco revela que a professora não acredita que haja atividades complementares ou diversificadas, o que nos leva a inferir que, se realmente essas atividades existem, são oferecidas de forma muito similar às aulas convencionais e sob os cuidados do professor regente. O depoimento na última linha nos indica que a docente acredita que o tempo de ensino é extenso demais, e que poderia ser melhor aproveitado.

Pelas falas das docentes, percebemos a ausência de um projeto formativo na política de Turno Único que vise à educação multidimensional dos sujeitos. A escola de tempo integral pressupõe um trabalho integrado e diversificado, mas nos parece que o regime de trabalho de 40 h tem 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.

Conforme aponta Cavaliere (2009), 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. Podemos constatar que a ‘escola de ensino integral’ que prima por uma ‘formação omnilateral’, conforme exposto no portal RioEduca da PCRJ, não se efetiva na política de Turno Único. Parece-nos que a concepção de educação hegemônica em tal política é de proteção social, atrelada ao objetivo de obter maior rendimento em função da maior

exposição dos alunos às atividades escolares em detrimento do conceito formativo cunhado por Karl Marx. Neste sentido, conforme aponta Libâneo (2014), a escola de tempo integral parece ser mais uma solução para gerenciar e conter a pobreza e, na escola de turno único, nos parece assumir a mesma função. Apresentamos no quadro 15 mais um bloco de respostas em que associa o trabalho à aprendizagem e aos resultados.

Quadro 15 - Trabalho relacionado ao processo de ensino e aprendizagem/rendimento ou resultados.

Organização do trabalho docente Função docente	Nº de docentes
<p>Trabalho relacionado ao processo de ensino e aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Cotidiano, dialogia, práticas emancipadoras...</i> ◦ <i>Dar autonomia.</i> ◦ <i>Prática de ensino no concreto, lúdico e interdisciplinar.</i> ◦ <i>Organizado, construtivo e pedagógico.</i> ◦ <i>Zelo pela aprendizagem dos alunos.</i> 	5
<p>Trabalho relacionado aos seus resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Estou sempre em busca de estratégias que visem melhorar o aprendizado dos meus alunos.</i> ◦ <i>Metas e resultados.</i> ◦ <i>Pesquisa e planejamento são primordiais para se alcançar bons resultados.</i> ◦ <i>Dedicação, respeito, transparência, bons resultados</i> 	4

Fonte: elaborado pela autora

Os respondentes deste bloco são dois professores com mais de 50 anos, quatro entre 36-50 anos, três entre 26-35 anos. Quatro docentes possuem entre 4-10 anos de magistério, três possuem entre 11-20 anos e dois mais de 20 anos de magistério. A maioria atua na rede municipal entre 4-10 anos. Seis desses docentes consideram que a escola de tempo integral deve ser destinada a todas as crianças em idade escolar e a maioria concorda que o tempo integral tem por fim uma ‘formação diversificada, em todos as dimensões formativas’.

A maior parte dos docentes desse grupo avalia positivamente o seu regime de trabalho no Turno Único. Com relação ao grau de satisfação com o trabalho, quatro professores afirmam estar parcialmente satisfeitos e um satisfeito, três estão plenamente satisfeitos e um insatisfeito. Cinco declaram que uma ou mais atribuições não são inerentes ao seu trabalho. A maioria dos professores informou possuir pleno controle sobre o processo de organização do seu trabalho e outros cinco afirmam não ter controle completo de seus resultados. Cinco professores informam estar parcialmente satisfeitos ou satisfeitos com seu trabalho.

Pelo conteúdo do primeiro bloco de respostas, percebemos 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. Chamou-nos atenção a frase da primeira linha em que seu autor descreve seu trabalho como ‘práticas emancipadoras’, assim como a palavra ‘dialogia’ e expressão ‘dar autonomia’ podem revelar traços da concepção de educação libertadora e/ou construtivista. A terceira frase denota 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 emancipação dos sujeitos, mas que não se caracteriza, a nosso ver, como parte do projeto educativo da política de Turno Único.

O segundo bloco de respostas relaciona o trabalho docente ao alcance de resultados, seja por meio da ‘melhora da aprendizagem’ ou por meio de atingimento de ‘metas’ evidenciada nas duas primeiras frases. Essas afirmações nos permitem depreender que a política gerencialista implantada na rede de ensino municipal do Rio tem produzido outro sentido para o trabalho docente. Percebe-se pelo discurso das professoras que há mecanismos objetivos e subjetivos de controle do trabalho docente, que responsabiliza o professor pelos resultados de seu trabalho. Ao analisarmos os documentos normativos deste município, constatamos a existência de uma política de bonificação docente pautada em critérios meritocráticos, valorando as capacidades individuais dos docentes em detrimento da gestão coletiva desse trabalho.

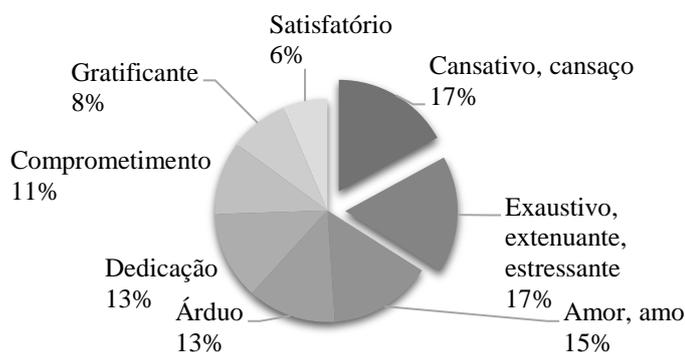
Conforme discutido no capítulo um, os critérios da política de bonificação docente implantada na SME/RJ se revelou burocrática, restritiva e excludente. Mais uma vez questionamos se este é o caminho para alcançar a tão almejada ‘qualidade’ na educação e no ensino. Equiparar o trabalho docente a metas e resultados é destituir da escola e do professor a sua função de educar para a humanidade. A seguir, apresentamos algumas considerações em função dos resultados apresentados na pesquisa.

4.3.1 Um olhar sobre os “olhares” do trabalho docente

O *survey online* aplicado com os cento e dois docentes nos permitiu investigar, de forma abrangente e representativa, como os professores que atuam na escola de turno único desta rede de ensino municipal compreendem o seu trabalho em regime de 40 h semanais. As afirmações, mesmo breves, propiciaram uma interpretação global sobre os significados e sentidos atribuídos a este trabalho, a partir de suas concepções de educação, da função da escola e da função docente na escola de tempo integral.

A partir da análise das respostas da questão aberta, verificamos que a maioria dos docentes define seu trabalho por meio palavras ‘exaustivo’, ‘cansativo’ e ‘árido’, entre outras denominações equivalentes, que expressam a sua intensificação e o sofrimento docente. Em contrapartida, uma grande parte também associa o trabalho ao ‘amor, satisfação’, de acordo com as frequências representadas no gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 - Palavras mais utilizadas para definir trabalho docente



Fonte: elaborado pela autora

Constatamos que 73% dos professores que atuam na escola de turno único afirmam absorver mais funções além daquelas que lhes são inerentes. Além disso, 67 docentes afirmam ter um controle parcial sobre o processo de organização do seu trabalho e 78 deles declaram ter controle parcial sobre os seus resultados. Sem condições de trabalho adequadas, em função da supressão do tempo extraclasse, do prolongamento do tempo de ensino e/ou do trabalho pedagógico em sala de aula e de condições materiais insuficientes para desenvolver um trabalho qualitativo na escola de tempo integral, os professores se sentem, em sua maioria, alijados de sua função pedagógica, com poucas possibilidades de momentos de reflexão sobre a sua prática, sob uma forma de organização do trabalho prescrita, revelando a proletarização e a precarização deste trabalho.

A ampliação da função docente por conta da organização do tempo escolar para o tempo integral é outra questão evidenciada nas declarações dos respondentes. Percebemos, em alguns depoimentos, que os professores despendem grande parte de seu tempo de ensino no ‘cuidar’ e na resolução de conflitos provenientes da violência na sala de aula.

A concepção de educação presente na política de Turno Único refletida em algumas falas das docentes, nesta pesquisa, demonstra que a escola de tempo integral na rede de ensino do Rio de Janeiro tem cumprido uma função pedagógica, em que prevalece um modelo convencional de ensino, conforme descrito por Cavaliere (2007), em que a extensão do tempo de escola significa mais aprendizagem para os alunos, sem considerar a qualidade desse tempo pedagógico e a multidimensionalidade dos saberes.

Ressaltamos que, apesar de a maioria dos docentes ter declarado que a escola de tempo integral deve proporcionar aos sujeitos uma formação mais completa, a forma de organização do tempo escolar para o tempo integral não propicia, a nosso ver, a educação integral na escola de turno único, pois não se efetiva como uma política educacional neste objetivo.

A maioria dos professores afirma que o tempo integral interfere no desempenho do aluno somente se o tempo pedagógico dedicado a ele for qualitativo. Talvez este motivo justifique o fato de apenas 40% dos docentes ser a favor do turno integral para todos os estudantes nesta rede de ensino. Na ausência de um projeto formativo sólido, e sem condições adequadas de trabalho para os docentes, é muito improvável que haja adesão à política de Turno Único. Apresentamos a seguir as considerações finais sobre os resultados desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o trabalho docente na política de educação em tempo integral na rede municipal do Rio de Janeiro, a partir das compreensões dos docentes que atuam em escolas de turno único. Motivou-nos, especificamente, averiguar como este trabalho é compreendido pelos professores regentes de turma dos anos iniciais que trabalham em regime de 40 h semanais nestas escolas. Para tal, elaboramos questões que nortearam nossos objetivos específicos: (i) inferir/depreender como o docente dos anos iniciais, que atua nas escolas de turno único, em regime de 40h, concebe a educação em tempo integral da rede de ensino quanto à função dessa escola, (ii) à finalidade do tempo integral e (iii) quanto ao seu trabalho na política de educação em tempo integral.

No intuito de resgatar o significado do trabalho docente e a sua especificidade, nos dedicamos a compreendê-lo a partir das suas determinações históricas. Para isso, centramos nossa discussão em torno da sua natureza, da função docente e da função da escola de tempo integral, associado aos modos de organização deste trabalho e as condições para exercê-lo nessas escolas.

A partir do entendimento do referencial teórico sobre a nova configuração do trabalho na sociedade capitalista, compreendemos que o trabalho docente, apesar de ser uma atividade prioritariamente intelectual e imaterial (ANTUNES, 2005), está sendo submetido às mesmas agruras da lógica pragmática do capital, a partir da racionalização dos sistemas públicos de ensino, que imputou novas formas de organização do trabalho escolar. Como afirma Oliveira (2004), com a ampliação das funções da escola em função da expansão da educação, este trabalho sofreu uma reestruturação e os professores absorveram outras funções, além da pedagógica, alterando a sua natureza e a compreensão sobre ele, resultando na massificação do ensino e intensificação da função docente.

De acordo com Roldão (2007, p. 94) a especificidade do trabalho docente consiste em “fazer os outros se apropriarem de um saber”, o que pressupõe o domínio de um conhecimento especializado para exercer tal função. Assim, a forma de organização deste trabalho, quando emancipada (IMEN, 2010), permite ao docente a definição dos fins e dos meios de sua prática pedagógica.

Shiroma e Evangelista (2015) afirmam que o discurso hegemônico da política educacional contemporânea tem pautado o trabalho docente pelos *slogans* da ‘qualidade da educação’ e da ‘eficácia da gestão’. Essas determinações revelam traços da superfluidade do labor docente na educação pública, revelando-se uma atividade que se aproxima cada vez mais de uma função técnico-instrumental, em detrimento da sua função social e política, que é formar identidades, singularidades, de modo a transformar a realidade. Compreendemos, assim, que esse trabalho vai além da mera prescrição racional e pragmática.

Na sequência, discutimos a educação em tempo integral e os projetos de escola em disputa e suas implicações com o trabalho docente nos anos iniciais na escola de tempo integral. Depreendemos que as políticas de educação integral têm sido gestadas neste país com características diversas, e que se revelam descontínuas e focalizadas. Além disso, constatamos que o projeto de escola de tempo integral nem sempre se alia a uma concepção de educação integral, que privilegie as diferentes dimensões formativas dos sujeitos, conforme afirma Coelho (2009, p. 94). De acordo com esta autora, a escola de tempo integral deve propiciar uma educação integral de forma que o professor que nela atua prime pela qualidade do tempo ampliado e que propicie aos seus estudantes uma “formação mais completa, integrada e não fragmentada”.

Entretanto, como enfatiza Cavaliere (2007) há diferentes perspectivas formativas em torno da ampliação do tempo escolar, em que pode se justificar para atender a distintos objetivos e interesses. Neste sentido, julgamos fundamental discutir a forma de organização do trabalho docente em escolas desta natureza, de forma que o profissional compreenda, conforme enfatiza Curado Silva (2014), que seu fim é a educação integral e que a função social do professor é educar sujeitos emancipados, de modo que sejam capazes de apreender e transformar a realidade. Conforme aponta a mesma autora, a compreensão ampliada do trabalho educativo requer professores que saibam trabalhar para este fim, de forma que os possibilite compreender a si mesmo e a realidade que o cerca. Esse propósito somente se efetiva se o trabalho for concebido como princípio educativo. Conforme Curado Silva (2014), o exercício da docência, em qualquer escola, pressupõe pensar em um projeto formativo sólido que vise à educação integral dos sujeitos.

A partir do cabedal teórico acumulado sobre o trabalho docente e a educação em tempo integral constatamos que, ao analisarmos os aportes normativos que versam sobre este trabalho, muitos desses documentos veiculam as mesmas determinações da política global. Podemos citar a Meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que associa a qualidade da educação ao mérito docente, indicando o estabelecimento de políticas para melhora dos índices educacionais pelos sistemas de ensino. Esta perspectiva, de acordo com Shiroma e Evangelista (2015), direciona o trabalho docente pela lógica do ‘espírito toyotista’ que exige um profissional flexível e polivalente, sendo este responsabilizado pela aprendizagem e desempenho dos estudantes.

A partir da análise da legislação municipal, constatamos características da lógica gerencialista implantada na educação carioca no governo Paes (2009-2016). Tal política provocou muitas alterações no trabalho do professor, por meio da introdução de tecnologias de controle da atividade docente e por mecanismos subjetivos de comparabilidade e exaltação da meritocracia. Assim, conforme evidenciado nos resultados da pesquisa, atribui-se aos professores desta rede um novo sentido para seu trabalho, baseado na política da gestão por resultados, provocando a sua intensificação e causando sofrimento. Ao analisarmos os Planos estadual e municipal de educação, identificamos a ausência de ações e políticas em conjunto que fomentem a formação e a valorização docente. Da mesma forma, constatamos ausência das diretrizes formativas da política de Turno Único no PME (RIO DE JANEIRO, 2018a) que direcione o trabalho do professor na perspectiva de uma formação mais completa e diversificada para o alunado e a falta de uma política de formação docente para a escola de tempo integral, que prime pela educação integral. Além disso, verificamos que as metas e estratégias vetadas neste plano comprometem as condições de trabalho dos docentes desta rede de ensino. Sobre isso, evidenciam os resultados da pesquisa que a maioria dos respondentes não dispõe de tempo suficiente para planejar e organizar sua atividade, pela falta do cumprimento parcial ou total da Lei 11.738 (BRASIL, 2008) nas escolas onde atuam.

Quando o tempo de interação com o aluno é estendido na escola de tempo de tempo integral, foi evidenciado pela maioria das respostas dos docentes que eles primam pela qualidade do tempo pedagógico, visando uma formação mais completa e diversificada para os sujeitos. No entanto, quando esses mesmos docentes são convidados a opinar sobre o modelo de escola em que trabalham, evidencia-se certa falta de clareza sobre os

fundamentos formativos da política de Turno Único, o que reflete o distanciamento dos professores pesquisados da etapa de sua formulação na rede de ensino carioca. Constatamos que assumem um papel de executores desta política, embora uma grande parcela afirme possuir certo controle sobre o processo de organização do seu trabalho e sobre os seus resultados. Pelo exposto, parece-nos que o trabalho docente na escola de turno único tem por função fazer com que os alunos melhorem seu desempenho, em função da maior exposição às atividades escolares, sem considerar a qualidade desse tempo no aspecto pedagógico e formativo, o que causa estranhamento e esvaziamento da função docente na escola de tempo integral.

Outra questão que se evidencia nesta pesquisa foi o fato de a maior parte dos respondentes afirmarem que uma ou mais atribuições que lhe são conferidas não são inerentes ao seu trabalho. Neste sentido, avaliamos que a política de Turno Único provocou alterações no trabalho dos professores, intensificando suas atribuições, em função do aumento do tempo de atendimento aos alunos, com acréscimo de aulas convencionais, muitas vezes sob condições inadequadas de trabalho.

Quanto à compreensão dos docentes sobre o seu trabalho na política de Turno Único, os depoimentos apresentaram uma diversidade de significados e sentidos. Alguns concebem este trabalho como ‘amor, prazer, satisfação, realização’, outros o aliam ao ‘prazer e sofrimento’. Alguns consideram como um ‘desafio, superação’ ou que exige maior ‘dedicação, comprometimento’. Quando essa compreensão se atrela especificamente às condições de trabalho, à função docente e à função da escola de tempo integral, pudemos perceber com mais profundidade as determinações da política educacional gerencialista, em que o trabalho é compreendido como uma atividade técnica-instrumental, com foco na dimensão individual em detrimento da gestão coletiva, além de assumir outras funções, além da pedagógica.

Sobre isso, cabe lembrar que, na concepção assistencialista, conforme elucida Cavaliere (2007), a escola deixa de ser o lugar do saber, do aprendizado e da cultura e passa a ser uma escola que tem por fim a ocupação do tempo do aluno e a socialização. Podemos afirmar que os depoimentos dos docentes refletem as determinações objetivas e subjetivas sobre o seu trabalho na política de Turno Único. Apesar de maioria dos respondentes acreditar que a escola de tempo integral deve propiciar uma formação mais completa para o alunado, nos parece que esta compreensão não é parte de um projeto formativo desta política.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O caracol e sua concha**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.), **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto: educação integral em tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.93-111.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em aberto: educação integral em tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. da C. C. Educação Fundamental nas escolas públicas: Qual tempo? Qual espaço? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF, 2014, p. 188-204.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FANFANI, E. T. Reflexões sobre a questão docente na América Latina. In: OLIVEIRA, *et al* (Org.). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina**. Belo Horizonte: Ed. Unika, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FLEURI, R. M. Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 40 p. – **Série Documental. Relatos de Pesquisa**, ISSN 0140-6551; n. 40).

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

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997

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

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. 1ed. Goiânia: CEGRAF, 2014, v. 1, p. 4-309.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000

PIRES, A. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

RIBEIRO, D. **Livro dos CIEP's**, Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986, p. 12.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F.A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p.

DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas. Brasília, DF, 1988 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10.jul. 2017

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2011 e dá outras providências. Brasília, DF, 9. jan. 2001

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de

2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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. Brasília, DF, 8. mai. 2009

BRASIL, MEC. Série Mais Educação. Educação integral. Texto referência para o debate nacional. Ministério da Educação. Brasília, 2009

RIO DE JANEIRO. (município) **Lei municipal nº 5.225 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. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/>> Acesso em 15.dez.2016

_____. **Lei 5.623 de 1º de outubro de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/>> Acesso em 03.mar.2018, 2013a

_____. **Lei municipal nº 5.595 de 2013**. Institui o Sistema Municipal de Gestão de Alto Desempenho, autoriza a celebração de Acordos de Resultados e Contratos de Gestão, cria a categoria funcional de Analista de Gerenciamento de Projetos e Metas e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em 15.dez.2016, 2013b

_____. **Decreto 39.040 de 6 agosto de 2014**. Regulamenta o processo de fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/47032Dec%2039040_2014.pdf> Acesso em: 03.mar. 2018

_____. **Planejamento Estratégico (2017-2020)**. 2017. Disponível em: <<http://www.visaorio500.rio/planejamento-estrategico/tema-1>>. Acesso em: 17 dez.2016.

_____. **Resolução SME n. 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. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> p. 9 e 10. Acesso em 19.dez.2016

_____. **Projeto de Lei (PL) 1.709-A**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br>> Acesso em: 09.maio.2018

_____. **Decreto nº 40.399 de 22 de julho de 2015**. Consolida as legislações pertinentes às premiações a serem concedidas aos servidores da SME na forma que menciona e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/49752Dec%2040399_2015.pdf> Acesso em: 05.mai.2018

_____. **Lei nº 6.362 de 28 de maio de 2018.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/>>. Acesso em: 01. jun.2018, 2018a

_____. **Ofício GP nº 53/CMRJ.** Comunica o veto parcial ao PL nº 1709-A/2016 – Lei nº 6.362/2018. Disponível em:< <http://mail.camara.rj.gov.br/>> Acesso em: 01. jun.2018, 2018b

_____. **Lei 6.316 de 8 de janeiro de 2018.** Altera a redação do art. 43 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (DOM-RJ) Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> p. 3. Acesso em 01 jun.2018, 2018c

_____. **Lei 6.335 de 3 de abril de 2018.** Altera a redação do art. 12 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/>> Acesso em: 05.mai.2018, 2018d

ELETRÔNICAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol.35, n.126 [cited 2017-08-15], pp.539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03.ago. 2017.

BARROS, J. P. P. et al . O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Florianópolis , v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 jun. 2018.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educ. Soc., Campinas** , v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20.ago.2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 04.abr.2017

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em 03.jul.2018

COELHO, L.M.C.C. Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental. Anais... **26ª Reunião Anual da ANPEd Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas, 2003. Disponível em <www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ligiamarthacostacoelho.rtf> Acesso em 07.jul.2018

CURADO SILVA, K. A. 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**. Volume 08 / n. 14 jan. - jun. 2016. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/20/127/1>> Acesso em 17.ago.2017

CURADO SILVA, K. A. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. **Anais... XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE**. – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Disponível em <<http://www.uece.br/endipe2014>> Acesso em 13.jul.2017

FANFANI, E.T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*[online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>> Acesso em 07.jul.2018.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. *Revista de Administração*, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey/i/pt-br> Acesso em 03.jun.2017

HORA, D. M.; Coelho, L. M. C.; Rosa, A. V. N.; Almeida, E. C. G. Experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: sujeitos e (m) atuação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, 2012, p. 464-478. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1680>>. Acesso em: 12.mar.2017.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. CEDES**, Dez 2015, vol.35, no.97, p.517-534. ISSN 0101-3262 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf> Acesso em 03.mai.2017

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

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022012000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 25.ago.2017

MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017. 37 p., gráfs. color. **Texto para Discussão / IPEA, 2304**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: **Em aberto: educação integral em tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

MELO, S.D.G. Resistência docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NACIF XAVIER, L. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação** 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619002>> Acesso em: 06 jun. 2018

O GLOBO. Promessas para cobrar de Eduardo Paes até 2016
Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/promessas-para-cobrar-de-eduardo-paes-ate-2016-6326997> Acesso em 20.out.2017

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Sinopse do Survey Nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/FAE/UFMG, dez. 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade** 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>>. Acesso em 10.mar.2017

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe_1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03.ago.2017.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: uma análise da realidade brasileira. Anais... **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**, Buenos Aires. 2008. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br>> Acesso em: 30.maio.2017

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Oct. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13.jul. 2017.

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

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 jun.2018.

SANTOS, J. C. O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): Origens, implantação, resultados e percepções. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.195. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Teses2014/tjairocampus.pdf>> Acesso em 07.jun.2018

SANTOS, V. de M. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. Zetetike, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 173-188, maio 2016. ISSN 2176-1744. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646536>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>> Acesso em: 11 set. 2017.

SILVA, A. M. Valores e usos do tempo dos professores: a (con) formação de um grupo profissional. Rio de Janeiro, 2014. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/damandamoreira.pdf>> Acesso em 24.mar.2018

SILVA, C. M.; MACEDO, J. M. Formação para o trabalho docente no Rio de Janeiro: a experiência da escola de formação do professor carioca – Paulo Freire. In: XIII Congresso Nacional de Educação. Anais... **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25246_12655.pdf> Acesso em: 08.jun.2018

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Reestruturação: O que é isso? O que pode estar por trás**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim621.pdf>> Acesso em 17.jun.2018

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 314 a 341, dez. 2015. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 06 Jun. 2018.

SILVA, A. M; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. *Educação em Revista*. v. 18, n. 2, 2017.
SILVA, J. A. de A; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**. V. 30, n. 1, Belo Horizonte: 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>> Acesso em: 29.01.2017

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

SOUZA, A.N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago: Unesco/Orealc, 2012 Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>> Acesso em: 02.jun.2018

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

ANEXO 1

Coordenadorias Regionais de Educação e Unidades Escolares

Sigla	Abrangências
E/1a.CRE	São Cristóvão. Santa Teresa. SAÚDE. Mangueira. PRAÇA MAUÁ. Rio Comprido. São Cristóvão. Praça Mauá. Paqueta. MANGUEIRA. Benfica. SÃO CRISTOVÃO. São Cristóvão. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. GAMBOA. Rio Comprido - Turano. Caju. CIDADE NOVA. Santo Cristo. Mangueira. Cidade Nova. Centro. Catumbi. Gamboa. Santo Cristóvão. PRAÇA DA BANDEIRA. Estácio. São Cristóvão.
E/2a.CRE	Leme. Vidigal. Flamengo. Vila Isabel. Ipanema. Alto Boa Vista. Tijuca. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Praça Da Bandeira. Rocinha. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Catete. Maracanã. Cosme Velho. Leblon. São Conrado. Gávea. Andaraí. Grajaú. Copacabana. Urca. Botafogo. Andaraí. Gávea (Rocinha). Jardim Botânico. Glória. LAGOA. Praça da Bandeira. Maracanã. Humaitá. Lagoa. Laranjeiras. Copacabana - Morro dos Cabritos. Alto da Boa Vista.
E/3a.CRE	Todos os Santos. Tomas Coelho. Pilares. Ramos. Inhaúma. Água Santa. Jacaré. Tomás Coelho. Jacarezinho. Encantado. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Cachambi. Benfica. Ramos - Complexo do Alemão. Engenho de Dentro. Sampaio. Maria da Graça. Rocha. Higienópolis. Piedade. Bonsucesso. Del Castilho. Água Santa. Engenho Novo. Inhaúma. Lins de Vasconcelos. Tomaz Coelho. Engenho Da Rainha. Engenho da Rainha. ENGENHO NOVO. Abolição. Riachuelo. Engenho De Dentro. Jacaré. Méier.
E/4a.CRE	Ramos. Bras Pina. Bonsucesso. Maré. Braz de Pina. Manguinhos. Penha. Maré. Parada de Lucas. Vila da Penha. Benfica. Penha-Circular. Bonsucesso. Vigário Geral. Ramos. Manguinhos. Olaria. Penha-Circular. Bonsucesso - Maré. Bonsucesso. BONSUCESSO. Jardim América. Brás de Pina. Bonsucesso (Maré). Penha Circular. Penha Circular. Pavuna. Brás de Pina. Cordovil. Vila Da Penha. Benfica. Penha, Maré. Bonsucesso.
E/5a.CRE	Irajá. Vista Alegre. Vila Kosmos. Vila Da Penha. Penha. Vaz Lobo. Marechal Hermes. Tomas Coelho. Madureira. Guadalupe. Turiaçu. Vigário Geral. Campinho. Coelho Neto. _ . ROCHA MIRANDA. Honório Gurgel. Rocha Miranda. Colégio. Cavalcante. Irajá. Bento Ribeiro. Cascadura. Vicente de Carvalho. Vicente de Carvalho, Quintino Bocaiúva. Oswaldo Cruz.
E/6a.CRE	Guadalupe. Coelho Neto. Ricardo de Albuquerque. Guadalupe. Deodoro. Anchieta. Anchieta. Barros Filho. Pavuna. Barros Filho. Ricardo de Albuquerque. Costa Barros. Pavuna. Parque Anchieta. Acari. Colégio. Irajá. Pavuna.
E/7a.CRE	Praça Seca. Itanhangá. Jacarepaguá (Curicica). Vila Valqueire. Jacarepaguá. Gardênia Azul. Curicica. Curicica - Jacarepaguá. Freguesia (Jacarepaguá). Praça Seca - Jacarepaguá. Jacarepaguá - Taquara. Freguesia - (Jacarepaguá). Recreio dos Bandeirantes. Jacarepaguá. Taquara. Tanque. Jacarepaguá-Curicica. Camorim - Jacarepaguá. Freguesia - (Jacarepaguá). Jacarepaguá (Rio das Pedras). Itanhangá. Barra da Tijuca. Jacarepaguá (Vargem Pequena). Tanque. ITANHANGÁ. Taquara - Jacarepaguá. CIDADE DE DEUS. Taquara - Jacarepaguá. Anil. Freguesia -Jacarepaguá. Cidade De Deus. Anil - (Jacarepaguá). Cidade de Deus - Jacarepaguá. BARRA DA TIJUCA. Jacarepaguá (Anil). Praça Seca. Freguesia (Jacarepaguá). Gardênia Azul. Rio das Pedras - Itanhangá. Vargem Grande. Jacarepaguá (Vargem Pequena). ANIL (Gardênia Azul). Jacarepaguá (Taquara). Jacarepaguá (Rio das Pedras). Pechincha. Vargem Pequena. Anil - (Gardênia Azul). Cidade de Deus.
E/8a.CRE	Senador Camará. Padre Miguel. Bangu. Magalhães Bastos. BANGU. Deodoro. Campo dos Afonsos. Guadalupe. Senador Camará. Realengo. Santíssimo. Senador Camará. Magalhães Basto. Jardim Sulacap. Realengo. Vila Militar. Marechal Hermes.
E/9a.CRE	Inhoaíba. Cosmos. Inhoaíba. Campo Grande/Centro. Campo Grande (Centro). Guaratiba. Santíssimo. Campo Grande (Monteiro). Campo Grande/ Monteiro. Campo Grande (Posse). COSMOS. Senador Vasconcelos. Santa Cruz. Campo Grande / Centro. Cosmos. Araújo de Cosmos. Campo Grande. Campo Grande (Cachamorra). Campo Grande. Campo Grande (Dumont). CAMPO GRANDE. Paciência. Santíssimo. Campo Grande (Carobinha). Campo Grande (Monteiro). Campo Grande.
E/10a.CRE	Sepetiba, Campo Grande. SANTA CRUZ. Santa Cruz. Pedra de Guaratiba. Guaratiba. Barra De Guaratiba. Santa Cruz. Paciência. PACIÊNCIA. Cosmos. Paciência (Loteamento Madean). Santa Cruz. Sepetiba, Guaratiba. Paciência. Paciência. GUARATIBA. Santa Cruz (Sepetiba). Guaratiba.
E/11a.CRE	Jd. Carioca, Portuguesa. Ilha do Governador. Zumbi. Jardim Guanabara. Bancários. Jardim Carioca. PORTUGUESA. Praia da Bandeira. Galeão. Itacolomi. Jardim Guanabara. Bancários. Tubiacanga. Tauá. Pitangueiras. Moneró. Freguesia (Ilha do Governador). GALEÃO. Zumbi. TAUÁ. Cacuia.

ANEXO 2 - Pesquisa sobre educação em tempo integral e trabalho docente

Seção 1: Apresentação

Convidamos você a participar da etapa empírica da pesquisa “Trabalho docente em escolas de tempo integral: Olhares a partir da política de Turno Único” cujo objetivo é analisar a compreensão dos docentes dos anos iniciais que atuam nas escolas de turno único, em regime de 40h, sobre o seu trabalho na política de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa se embasa nos fundamentos da Pesquisa Mediada por Computador (Johnson, 2010), que considera o espaço virtual um campo desterritorializado "onde novas formas sociais de ser e estar com o outro estão acontecendo. É para onde os métodos de pesquisa devem ser deslocados, adaptados e inovados”. Especificamente, os grupos na rede social *facebook* – campo on-line desta pesquisa, reúnem grupos de interesses em comum, assim como categorias profissionais de uma determinada instituição.

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Não existem respostas certas ou erradas. Trata-se apenas de uma busca de opinião. Para participar desta pesquisa, é necessário:

- a) atuar como docente dos anos iniciais (1º ao 6º ano experimental), em regime de 40 h semanais de trabalho, em uma escola de turno único da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro;
- b) concordar em participar da pesquisa, confirmando o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- c) dispor de 10 minutos do seu tempo para responder as perguntas do questionário.

Caso você não se enquadre neste perfil de docente, peço que o declare na próxima seção, pois poderemos contatá-lo em outro momento, para futuras pesquisas, se assim lhe interessar.

Esta pesquisa é aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Asseguramos que os dados fornecidos serão utilizados para fins acadêmicos e sua identidade será preservada.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade em participar.

Flávia Martins (professora dos anos iniciais, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEduc/UNIRIO)

<http://lattes.cnpq.br/0969583663168859>

Profa. Dra. Lígia Martha da Coimbra da Costa Coelho - PPGEduc/UNIRIO

<http://lattes.cnpq.br/4550861408643613>

Seção 2: Confirmação do público-alvo

Esta seção objetiva validar o público-alvo desta pesquisa.

Em qual CRE está lotado(a)?*

- () 1a CRE
- () 2a CRE
- () 3a CRE
- () 4a CRE
- () 5a CRE
- () 6a CRE
- () 7a CRE
- () 8a CRE
- () 9a CRE
- () 10a CRE
- () 11a CRE

Em qual Unidade Escolar trabalha? _____

Você atua em uma escola de turno único? *

() sim. () não.

Você é regente de quantas turmas? *

() uma turma. () mais de uma turma

A qual categoria docente pertence?*

- () PEF 40h anos iniciais (regente de turma)
- () PEF 40h professor de especialista (antigo PI)
- () Professor II (22:30h)
- () PEI (22:30h)
- () PEI (40h)

Seção 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas do questionário on-line que contemplam os temas *Educação em Tempo Integral e Trabalho Docente*. A pesquisa é direcionada a professores que trabalham em escolas de turno único, que sejam regentes de turma dos anos iniciais e que trabalham em regime de 40 h semanais. Objetiva analisar a compreensão dos docentes dos anos iniciais que atuam nas escolas de turno único, em regime de 40h, sobre o seu trabalho na política de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro. Reitero que sua participação será totalmente voluntária, não havendo nenhum tipo de sanção ou prejuízo pessoal ou institucional.

Este questionário on-line compõe a etapa empírica da Pesquisa “Trabalho docente em escolas de tempo integral: Olhares a partir da política de Turno Único” para obtenção de título de mestre em educação, elaborado por Flávia Silva Martins, pedagoga, professora dos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob orientação da Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, do PPGEdU/UNIRIO.

Esta pesquisa é aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Asseguramos que os dados fornecidos serão utilizados para fins acadêmicos e que sua identidade será preservada. Se você concorda em participar, ciente de que compõe o público-alvo, confirme o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, clicando no botão Aceito Participar, localizado ao final desta página.

Ciente de que estou de acordo com os termos e critérios, ou seja, que sou professor (a) em exercício da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e que me incluo no perfil descrito anteriormente: *

() aceito participar da pesquisa. () não aceito participar da pesquisa.

Data do aceite * ___/___/___

Seção 4: Perfil Docente

Esta seção compõe uma etapa importante da investigação. Teremos a oportunidade de conhecê-lo (a).

Informe seu e-mail: (campo endereço eletrônico)

Qual seu sexo?*

() Feminino

() Masculino

Qual a sua faixa etária?*

() 18-25 anos

() 26-35 anos

() 36-50 anos

() Mais de 50 anos

Qual a sua etnia?*

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela

() Indígena

Qual seu estado civil?*

() Solteiro (a)

() Casado (a)

() Divorciado (a)

() União Estável

Quantas pessoas moram com você?*

() Moro só.

- 1 a 3 pessoas
- Mais de 3 pessoas.

Possui filhos menores de 18 anos?*

- Sim
- Não

Quanto ao seu sustento e das pessoas que moram com você:*

- Sou responsável pelo meu sustento, somente.
- Sou responsável pelo meu sustento e pelo sustento das pessoas que moram comigo.
- Divido as despesas com uma ou mais pessoas que moram comigo.

Há quanto tempo atua no magistério?*

- 1-3 anos
- 4-10anos
- 11-20 anos
- Mais de 20 anos

Há quanto tempo atua como docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?*

- 1-3 anos
- 4-10 anos
- 11-20 anos
- Mais de 20 anos

Qual era a sua formação quando ingressou no magistério? *

- Curso Normal - Nível médio
- Normal Superior
- Curso Normal e Graduação em Pedagogia
- Graduação em Pedagogia
- Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação
- Graduação em Pedagogia e outra Graduação

Qual a sua formação atual?*

- Curso Normal - Nível médio
- Normal Superior
- Graduação em Pedagogia
- Graduação - outras licenciaturas
- Graduação em outra área que não a Educação/ensino
- Pós-Graduação relacionada à Educação
- Pós-Graduação - outras áreas do conhecimento

Seção 5: Compreensão sobre a Educação em Tempo Integral

Esta seção tem por objetivo investigar a sua compreensão acerca das funções da escola de turno único e a finalidade da ampliação da jornada escolar para o tempo integral na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro.

A seu ver, a quem se destina a escola de tempo integral?*

- A todas as crianças em idade escolar.
- A uma parcela da população em idade escolar.
- Deveria ser opcional aos pais e responsáveis.
- Discordo que a escola deva ser em tempo integral.

De acordo com a sua percepção, para que ampliar o tempo escolar?*

- Para que as crianças não fiquem na rua, tenham alimentação e cuidados.
- Para que as crianças tenham uma formação diversificada, em todas as dimensões formativas.
- Para aprender mais, adquirir mais conhecimento e se preparar para o mercado de trabalho.
- Discordo da ampliação do tempo escolar.

Selecione, entre as descrições abaixo, a opção que você considera que mais se aproxima da política de Turno Único:*

- Escola de tempo integral, onde professores e alunos convivem no tempo ampliado, com atividades integradas e diversificadas.

- () Aluno em tempo integral, ocupando espaços diversos, dentro ou fora da escola, sob responsabilidade desta instituição.
- () Escola de tempo integral, com atividades do núcleo comum e diversificado, sob os cuidados do professor regente.
- () Uma mescla das respostas anteriores.
- () Nenhuma das respostas se aproxima do Turno Único.

O tempo de permanência do aluno na escola de turno único (7 h diárias) pode interferir no seu desempenho?*

- () Sim. O aluno tem mais tempo para aprender e se dedicar às tarefas escolares; consequentemente, terá melhor desempenho.
- () Não. O aumento do tempo de permanência na escola não interfere no desempenho.
- () Talvez. Depende da qualidade do tempo pedagógico dedicado ao aluno.
- () O tempo de permanência do aluno interfere negativamente no desempenho do aluno.

Em sua opinião, os alunos se sentem satisfeitos em estudar em uma escola de turno único?*

- () Sentem-se plenamente satisfeitos.
- () Sentem-se satisfeitos.
- () Sentem-se pouco satisfeitos.
- () Não se sentem satisfeitos.

Seção 6: Compreensão do trabalho docente dos anos iniciais em regime de 40 h na Política de Turno Único.

Esta seção objetiva investigar sua compreensão sobre o seu trabalho na política de Turno Único do município do Rio de Janeiro.

A seu ver, além da extensão do tempo dedicado ao aluno, o trabalho docente nos anos iniciais, na escola de turno único, diferencia-se do trabalho nas escolas de turno parcial?*

- () Diferencia-se significativamente.
- () Diferencia-se parcialmente.

- () Não se diferencia.
- () Não estou certo de que há diferença.

Como você avalia o fato de o docente trabalhar em uma escola e ser regente de uma única turma na escola de turno único?*

- () Muito positivo.
- () Positivo.
- () É indiferente.
- () Negativo.
- () Muito negativo.

A política de Turno Único alterou a compreensão sobre o seu trabalho?*

- () Alterou significativamente.
- () Alterou parcialmente.
- () Alterou satisfatoriamente.
- () Nunca trabalhei em outra forma de organização escolar.
- () Não alterou.

Houve alguma alteração na organização do seu trabalho na política de Turno Único?*

- () Houve alterações de forma significativa.
- () Houve alterações de forma parcial.
- () Não houve alterações.
- () Não estou certa (o) de que houve alterações.

Avalie o grau de regulação do seu trabalho pela gestão central*:

- () Altamente regulado.
- () Regulado parcialmente.
- () Regulado satisfatoriamente
- () Não é regulado.

Das atribuições que lhe foram conferidas, existe alguma que você acredita não ser inerente ao seu trabalho*?

- () Acredito que todas são inerentes ao meu trabalho.

() Acredito que uma ou mais atribuições não são inerentes ao meu trabalho.

A seu ver, você tem controle sobre o processo de organização do seu trabalho?*

() Possuo pleno controle sobre o processo de organização do meu trabalho.

() Possuo certo controle sobre o processo de organização do meu trabalho.

() Não possuo controle sobre o processo de organização do meu trabalho.

Em sua opinião, você tem controle sobre os resultados de seu trabalho?*

() Tenho pleno controle sobre os resultados do meu trabalho.

() Tenho certo controle sobre os resultados do meu trabalho.

() Não tenho controle sobre os resultados do meu trabalho.

O tempo de que dispõe para organização do seu trabalho no regime de 40 h semanais é*:

() Mais que suficiente.

() Satisfatoriamente suficiente.

() Parcialmente suficiente.

() Insuficiente.

Na sua percepção, a administração central da rede de ensino pública carioca lhe fornece condições para realização do seu trabalho na política de Turno Único*?

() Fornece plenamente.

() Fornece parcialmente.

() Fornece satisfatoriamente.

() Não fornece.

Como você avalia o período de tempo do professor (a) regente dedicado ao aluno (tempo pedagógico) na escola de turno único*?

() Plenamente suficiente.

() Parcialmente suficiente.

() Satisfatoriamente suficiente.

() Insuficiente.

A Lei 11.738 (2008) que garante ao docente 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada às atividades extraclasse está sendo cumprida na Unidade Escolar em que trabalha*?

- () Sim, plenamente.
- () Sim, parcialmente.
- () Há esforços para cumprimento da lei.
- () Não está sendo cumprida.

Por qual dimensão do seu trabalho você se sente mais responsabilizado?*

- () Pela organização do meu trabalho.
- () Pelos resultados do meu trabalho.
- () Outros aspectos.

No que tange à carreira e remuneração, como você avalia o regime de trabalho de 40h semanais para o professor dos anos iniciais, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?*

- () Plenamente satisfatório.
- () Parcialmente satisfatório.
- () Satisfatório
- () Insatisfatório.

Quanto ao grau de qualificação para exercer a docência na escola de turno único, você:*

- () Sou plenamente qualificada (o).
- () Sou parcialmente qualificada (o).
- () Sou satisfatoriamente qualificada (o)
- () Não me considero qualificada (o).

Quanto ao grau de reconhecimento de seu trabalho pelos gestores da sua Unidade Escolar:*

- () Plenamente reconhecido.
- () Parcialmente reconhecido.
- () Satisfatoriamente reconhecido.
- () Não é reconhecido.

Quanto ao grau de reconhecimento de seu trabalho pela gestão central:*

-) Plenamente reconhecido.
-) Parcialmente reconhecido.
-) Satisfatoriamente reconhecido.
-) Não é reconhecido.

Você acredita que a política de bonificação docente (14 º salário) é uma forma de reconhecimento do seu trabalho?*

-) Acredito plenamente.
-) Acredito parcialmente.
-) Não estou certo (a) de que é uma forma de reconhecimento.
-) Não acredito.

Com relação ao grau de satisfação de seu trabalho na escola de Turno Único, você está: *

-) Plenamente satisfeito.
-) Parcialmente satisfeito.
-) Satisfeito.
-) Insatisfeito.

Quanto ao grau de intervenção na construção e na implantação da política de Turno Único enquanto docente da rede municipal pública de ensino do Rio de Janeiro, você:*

-) Intervenho plenamente.
-) Intervenho parcialmente.
-) Não intervenho na política.
-) Não fui convidado a intervir.

Defina, em poucas palavras, o seu trabalho: (100 caracteres)