

O tempo integral e a política de turno único no Rio de Janeiro: regulações e desafios para o trabalho docente

*Full-time education and the single-shift policy
in Rio de Janeiro: regulations and challenges for teachers'
work*

*La educación en jornada completa y la política de jornada
única en Río de Janeiro: regulaciones y desafíos para el trabajo
docente*

Luísa Figueiredo do Amaral e Silva

Universidade Estácio de Sá – PPGE/Unesa, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

Esta pesquisa tem como foco os direcionamentos da política de turno único no município do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao trabalho docente. Como objetivo, busca analisar a política relacionada à oferta de tempo integral nesse contexto municipal, bem como suas orientações e implicações para a atividade docente. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com a realização de pesquisas bibliográfica e documental. Parte-se do entendimento de que a educação constitui um ato político e as políticas públicas são construídas, interpretadas e traduzidas por diversos atores, que atuam em diferentes esferas. Como principais achados, foi identificado, de um lado, um avanço no plano normativo com a regulação da jornada de 40 horas semanais e, de outro, a confirmação de que o trabalho nas escolas de tempo integral pode ser atravessado por distintos projetos educacionais – o que pode gerar desafios de diferentes tipos e naturezas, como os associados às condições de trabalho.

Palavras-chave: tempo integral, educação integral, turno único, trabalho docente, políticas educacionais.

Abstract

This study focuses on the guidelines of the single-shift school policy in the city of Rio de Janeiro, regarding teachers' work. It aims to analyze the policy to provide full-time education in this municipal context, as well as its orientations and implications for teachers' work. The methodological approach adopted was qualitative, involving bibliographic and documentary research. The study is based in understanding that education is a political act, and that public policies are constructed, interpreted, and recontextualized by various actors operating at

different levels. The main findings highlight normative progress through the regulation of a 40-hour workweek and confirms that work in full-time schools can take place through different educational projects – an arrangement that may generate a variety of challenges, particularly those related to working conditions.

Keywords: full-time education, single-shift system, teachers' work, educational policies.

Resumen

Este estudio se centra en las directrices de la política de jornada única en el municipio de Río de Janeiro, especialmente en relación con el trabajo docente. El objetivo es analizar la política relacionada con la oferta de educación en jornada completa en este contexto municipal, así como sus orientaciones e implicaciones para el trabajo docente. El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo, realizándose investigaciones bibliográfica y documental. El estudio parte del entendimiento de que la educación constituye un acto político y que las políticas públicas son construidas, interpretadas y recontextualizadas por diversos actores que operan en diferentes niveles. Entre los principales hallazgos se destaca, por un lado, un avance normativo con la regulación de la jornada laboral de 40 horas semanales y, por otro, la confirmación de que el trabajo en las escuelas de jornada completa puede realizarse a través de distintos proyectos educativos, lo que puede generar una variedad de desafíos, particularmente aquellos relacionados con las condiciones laborales.

Palabras clave: educación en jornada completa, educación integral, jornada única, trabajo docente, políticas educativas.

1 Introdução

A escola pública de tempo integral, no Brasil, tem suas raízes históricas nos pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Coelho, 2009). No campo das políticas educacionais, essa temática está presente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e segue como prioridade no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), especialmente por meio de sua meta seis, que impulsionou a formulação de programas e políticas em diferentes esferas governamentais¹.

Nesse sentido, recentemente, o governo federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), com a finalidade de ampliar o número de matrículas em tempo integral na educação básica, orientado por uma visão de educação integral. Esse movimento demonstra que a expansão da jornada escolar continua sendo uma pauta relevante nas políticas educacionais federais, assim como nas iniciativas estaduais e municipais, esferas essenciais para a educação básica.

Diante desse contexto, o município do Rio de Janeiro se configura como um cenário relevante para a análise das atuais políticas de tempo integral na educação, especialmente, por ter instituído a política de turno único, por meio da promulgação da Lei

¹ Observa-se que esse plano foi prorrogado até dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/2024.

municipal nº 5.225, em 2010. Essa legislação determinou a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias em toda a rede municipal de ensino.

Nesse sentido, a política de turno único trouxe a necessidade de adaptação por parte de toda a rede, exigindo das escolas a construção de novos arranjos políticos, pedagógicos e organizacionais. Desde então, é possível depreender que as escolas do município do Rio de Janeiro vêm sendo afetadas pela oferta do tempo integral de diferentes maneiras e que discentes, docentes e responsáveis vêm sendo igualmente atravessados pela ampliação da jornada escolar em tempo integral.

Considerando esse contexto, essa pesquisa volta seu foco para os professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que trabalham em escolas de tempo integral, e tem como objetivo geral analisar quais são as principais orientações da política de turno único, no município do Rio de Janeiro, a respeito do trabalho docente.

Esse interesse parte da premissa de que o professor é um ator central na oferta do tempo integral, em um cenário em que diferentes estados e municípios vêm desenvolvendo políticas que trazem “[c]oncorrendo no mesmo campo e em condições desiguais [...] sujeitos com direitos trabalhistas assegurados [...] enquanto outros não possuem vínculos empregatícios [...] [como] monitores, oficineiros, “amigos da escola”[...].” (Coelho; Hora, 2013, p. 03).

Nesse sentido, comprehende-se que o município do Rio de Janeiro pode se configurar em um campo de pesquisa relevante, pois, de forma geral, vem priorizando a ampliação da jornada escolar em um modelo de “escola de tempo integral” (Cavaliere, 2009), com professores vinculados à sua rede pública de ensino.

Compreende-se, também, que a docência nas escolas de tempo integral pode se constituir em um grande desafio, que comporta diferentes dimensões, como às ligadas à profissionalização docente (Tardif, 2013), sobretudo em uma rede que pretende universalizar essa oferta.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa parte da premissa de que a educação é um ato político (Freire, 2001) e que a oferta de tempo integral neste município tem afetado o trabalho docente, trazendo à tona novas problemáticas associadas à ampliação da jornada escolar.

2. Percurso metodológico

Metodologicamente, foram utilizadas as orientações da pesquisa qualitativa (Minayo, 2000) e, para a obtenção dos dados, as pesquisas bibliográfica e documental (Oliveira, 2007; Pimentel, 2001). Esse encaminhamento buscou a construção de uma

investigação exploratória (Gil, 2002), a fim de compreender e analisar a atual política para a oferta de tempo integral no Rio de Janeiro e suas orientações ao trabalho docente.

Ao desenvolver as pesquisas bibliográficas e documental, este trabalho considera que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45).

Em relação à pesquisa bibliográfica, as fontes foram levantadas no período de fevereiro a junho de 2025, no repositório Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes, com os descritores “educação integral”, “tempo integral”, “turno único”, “professor”, “docente” e “Rio de Janeiro”, consultados com o uso do operador booleano “AND”.

Para direcionar essa busca, alguns recortes foram utilizados: (1) artigos publicados de 2015 a 2025 – a fim de abranger uma década de pesquisas sobre essa política; e (2) artigos que tratassem especificamente sobre a política de Turno Único no Rio de Janeiro e que, de alguma forma, abarcassem alguma discussão sobre o trabalho de seus professores.

Assim, a pesquisa localizou os seguintes artigos: (I) O trabalho docente na política de Turno Único-RJ; (II). A implementação do Turno Único no Rio de Janeiro: Interação e discricionariedade dos agentes (2022); (III) O tempo integral na educação carioca: Das “Escolas do Amanhã” ao turno único. Educação (2023); e (IV) A implementação do turno único nas escolas do município do Rio de Janeiro: percepções dos gestores escolares e educacionais.

Observa-se que, mesmo mantendo o foco na busca por artigos, esta pesquisa também recorreu aos achados de uma dissertação, intitulada *Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro*, de 2018 – identificada a partir do primeiro artigo mencionado, anteriormente. De posse dessas fontes, foi realizada a leitura e fichamento de seu conteúdo, que contribuíram para uma melhor compreensão do tema de pesquisa.

Uma vez que “[...] a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares” (Gil, 2002, p. 88), para a obtenção dos documentos apresentados neste trabalho, foram consultados os seguintes repositórios digitais: Portal

Carioca Digital² e sites da Multirio³ e da Câmara Municipal do Rio de Janeiro⁴. A pesquisa nesses repositórios foi realizada de fevereiro a junho de 2025, utilizando os descritores “educação integral”, “tempo integral”, “turno único”, “professor” e “docente”.

Dentre as normativas e documentos identificados, foram selecionados aqueles que tratavam especificamente sobre as orientações e diretrizes para o trabalho docente na política de turno único. De posse dessa seleção, esses dados foram analisados à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa. Nesse bojo, são apresentados nas seções a seguir os referenciais teóricos adotados e as análises dos dados identificados nas pesquisas bibliográfica e documental.

3 Perspectivas teóricas da pesquisa

Essa pesquisa comprehende que a educação é uma prática eminentemente política, acompanhada por conflitos sociais, jogos de interesses e contradições que se dão no corpo da sociedade e que se refletem nas escolas (Freire, 2001). Assim, de acordo com Freire (2001, p. 49) “as escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo”, evidenciando que a: “[...] prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática.” (Freire, 2001, p. 25).

Considerando a educação como fenômeno social e político, comprehende-se que as políticas públicas educacionais se fazem presentes nas escolas de diferentes formas, evidenciando uma estreita interação entre as políticas e os docentes que atuam na educação pública. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19), “[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de formas diferentes por diferentes atores de políticas”. Assim, comprehende-se que as políticas interferem diretamente no sentido e organização do trabalho docente nas escolas de tempo integral.

Tardif e Lessard (2014) compartilham a ideia de que o trabalho e a profissionalização são elementos centrais na construção da identidade docente. Assim, eles se distanciam das visões que enxergam a docência como um sacerdócio ou uma vocação

² Site mantido pela prefeitura do Rio de Janeiro para consulta à legislação municipal. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/legislacao-municipal>.

³ Site mantido pela SME e disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/>

⁴ Site mantido pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro e disponível em: <https://www.camara.rio/atividade-parlamentar/legislacao/municipal>

(Marcondes; Leite, 2014), ressaltando que ser professor é, antes de tudo, uma profissão que requer formação superior, mas que também se desenvolve ao longo do exercício da prática e da trajetória profissional.

De acordo com Marcondes e Leite (2014), a definição de trabalho docente vem se modificando significativamente ao longo das últimas décadas. Na década de 1970, foi marcada pelas ideias tecnicistas, de cunho taylorista-fordista. Na década de 1980, por sua dimensão política, apoiada principalmente nas ideias marxistas e gramscianas. E, nos anos 1990, fortemente influenciada pelas ideias de profissionalização e formação docente.

No entanto, Marcondes e Leite (2014) chamam a atenção para as transformações ocorridas no trabalho docente após o advento da reforma do Estado e das reformas educacionais. De acordo com as autoras, após a década de 1990, as ideias de “performatividade e desempenho” ganharam espaço na configuração do trabalho do professor (Marcondes; Leite, 2014, p. 160) – gerando novos significados para o seu trabalho.

Nesse contexto, faz-se relevante situar que os professores, sobretudo os das redes públicas de ensino, têm suas práticas afetadas por um novo paradigma educacional, relacionado à Nova Gestão Pública, que segundo Ball (2002), exporta, da economia para a educação, conceitos como “regulação” e “avaliação de desempenho”.

Tais aspectos se colocam como fundamentais para a compreensão sobre a escola pública de tempo integral e seu corpo docente na atualidade, em um contexto em que “[o]s desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção.” (Ball, 2002, p. 4).

Uma vez que comumente as políticas de tempo integral são associadas aos investimentos na qualidade da educação pública, é possível inferir que sua materialização nas escolas possivelmente será influenciada por tais princípios, guiados por uma “[...] busca pela competitividade econômica dos Estados, deixando de lado questões relacionadas aos ‘propósitos sociais da educação’” (Ball, 2001, p. 100).

De acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente pode ser compreendido em sua dimensão codificada e flexível. Codificada, no sentido de ser um trabalho socialmente reconhecido, desenvolvido por um grupo profissional que possui uma formação especializada, inserido em um quadro organizacional e submetido a uma série de normas. É ainda flexível enquanto um trabalho que é composto por diferentes variáveis, ambiguidades, elementos informais, incertezas etc. Assim, para esses autores, o trabalho docente se constitui nesse diálogo entre seus aspectos codificados e flexíveis, visto que permite ao docente algum

espaço para interpretar e realizar sua tarefa. (Tardif; Lessard, 2014).

Compreende-se, ainda, que a “[...] discussão que se estabelece entre trabalho (docente) e educação (em tempo integral) implica [em] reconhecer os diferentes projetos de educação em disputa e compreender o trabalho como princípio educativo, enquanto atividade criativa inerente ao ser humano.” (Martins; Coelho, 2022, p. 60)

Em relação às conceituações assumidas por esta pesquisa sobre os temas da educação integral e do tempo integral, faz-se importante uma distinção: apesar desses temas frequentemente aparecerem associados, eles representam conceitos distintos. Nesse sentido, enquanto existe atualmente uma definição em âmbito legal⁵ sobre o significado de tempo integral, não há um consenso sobre o conceito de educação integral, visto que existem diferentes concepções em disputa nas políticas educacionais (Coelho, 2009).

A respeito do significado de tempo integral, destaca-se que, mesmo havendo uma definição no âmbito normativo, o sentido que ele assume nas políticas pode variar conforme o contexto em que se apresenta. Nesse bojo, de acordo com Cavalieri (2007, 2009), a escola de tempo integral é complexa e multifacetada. Sua função social é interpretada de diferentes maneiras e influenciada, entre outros aspectos, pelo público a que se destina.

Assim, essa autora evidencia que, mesmo sendo uma escola que oferece sete horas diárias de atividades educativas, a forma como essas horas serão colocadas em prática e o sentido que esse tempo a mais vai assumir podem variar significativamente – em um prisma que pode ir de uma concepção assistencialista a uma concepção democrática. Nesse sentido, pode tanto fortalecer a estrutura da escola, a fim de lhe dar condições de funcionar em tempo integral, quanto de manter uma estrutura fragmentada e organizada em turnos.

Nesse mesmo caminho, o conceito de educação integral também permite múltiplas interpretações. Ele vem sofrendo modificações ao longo do tempo, tornando-se atualmente um campo de disputas de diferentes grupos sociais pela definição do que possa ser uma formação integral (Silva, 2017).

A esse respeito, de acordo com Coelho (2009, p. 83) é possível “[...] discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo.

⁵ De acordo com o artigo 11, do Decreto n.º 10.656 de 2021, que regulamenta sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias, ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.

Assim, diante dos pressupostos teóricos apresentados, esta pesquisa espera compreender quais são as orientações aos professores das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, advindas das políticas de tempo integral e suas normativas e documentos. Dessa forma, são apresentados a seguir os resultados e análises construídos por meio desta pesquisa.

3 O trabalho docente em foco na política de tempo integral

A política de turno único no município do Rio de Janeiro teve início em 2010, com a promulgação da Lei Municipal n.º 5.225. Essa lei estabeleceu a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, para toda a rede municipal, prevendo: (1) a construção de novas escolas; (2) a reorganização da matriz curricular; (3) a criação de novos cargos públicos para atuar nas escolas de tempo ampliado; e (4) uma proposta de educação de tempo integral, para toda a rede de ensino – e não somente a um grupo específico de estudantes (Rio de Janeiro, 2010).

Ainda em relação à essa política, observa-se que em 2022, por meio da Lei nº 7.453, o município alterou a redação do art. 1º da Lei nº 5.225, estabelecendo “[...] o turno único de, no mínimo, sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo improrrogável até 2031” (Rio de Janeiro, 2022c), o que indica um cenário favorável à continuidade dessa política nos próximos anos.

Destaca-se, nesse contexto, que a política de turno único no Rio de Janeiro traz, em si, a necessidade de toda a rede se adaptar à ampliação da jornada escolar exigindo à Secretaria Municipal de Educação (SME) e às escolas novos arranjos políticos e organizacionais. Desde então, é possível depreender que os docentes e seu trabalho vêm sendo igualmente atravessados pela ampliação da jornada escolar em tempo integral.

De forma geral, a oferta do tempo integral nesse município vem sendo organizada por meio do Programa Rio Integral, instituído pela Resolução SME nº 451 de 2024 e destinado às instituições de ensino nas quais o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (Rio de Janeiro, 2024).

Além disso, faz-se relevante observar que, de acordo com a Resolução SME nº 368 de 2022 e o site da SME⁶, para além das escolas da rede regular de ensino, a política de turno único comporta também as Unidades Escolares Vocacionadas: (1) do Programa Bilíngue (inglês, espanhol, francês, alemão e mandarim); (2) dos Ginásios Educacionais Olímpicos

⁶ Informações obtidas em 30 de abril de 2025, por meio do Site da SME – Rio de Janeiro: <https://educacao.prefeitura.rio/sube-educacao-integral/>

(GEOS); (3) do Ginásio Educacional de Arte (GEA); (4) do Ginásio Educacional de Música (GEM); (5) do Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (Gente); (6) dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs); e (7) da Escola Cívico-Militar (Ecim).

Tais projetos de escola de tempo integral evidenciam os diferentes sentidos que podem ser assumidos na ampliação da jornada escolar (Cavaliere, 2007), em um cenário que apresenta desde uma perspectiva mais conservadora, como na Escola Cívico-Militar, até uma perspectiva mais artística, como nos Ginásios Educacionais de Arte e de Música. Em seu bojo, trazem também diferentes projetos de educação integral, revelando algumas concepções em disputa nas políticas educacionais (Coelho, 2009; Silva, 2017).

Em relação ao trabalho docente nesses diferentes modelos de escola, percebe-se que, o horário de 40 horas semanais, em comum nesses modelos, vem se configurando em um cenário disperso e com propostas de naturezas distintas, que se encaminham em diferentes frentes de organização e atuação – conforme observado na matriz curricular do município (Rio de Janeiro, 2022a). Consequentemente, isso traz efeitos para a prática docente e demanda do professor a adequação de seu trabalho a diferentes projetos educativos.

Nesse sentido, comprehende-se que esses modelos de escola de tempo integral podem representar uma diversificação dessa oferta e dos projetos que as embasam, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes propostas de formação integral. Por outro lado, comprehende-se também que se essa diversificação não for sólida e construída política e pedagogicamente por um projeto coletivo, pode acabar afetando a construção da “claridade política” (Freire, 2001, p. 25) dos professores, em relação ao projeto pedagógico das escolas em que trabalham.

O município do Rio de Janeiro também se constitui em um recorte representativo sobre as políticas de tempo integral e suas implicações para o trabalho docente pois, em meio a um cenário de lutas e tensões, aprovou em 2013, por meio da Lei nº 5.623, um plano de cargos, carreiras e remuneração dos funcionários da SME, que regula a jornada de 40h.

Em seu art. 27, destaca a previsão da “[...] jornada de trabalho de quarenta horas semanais, respeitado o direito de opção e a habilitação específica [...]” (Rio de Janeiro, 2013). Segundo Martins (2018, p. 56), esse plano “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.”.

Essas tensões evidenciam que, ainda que o professor esteja em regime de trabalho de 40h, a maneira como esse tempo e o seu trabalho irão se organizar pode variar caso a caso

– o que implica em considerar o segmento atendido, a localidade da escola, o projeto pedagógico, as condições físicas da escola etc.

Em 2020, dando sequência à necessidade de migrar parte do magistério da rede para 40 horas, foi promulgada a Lei nº 6.799. Em seu artigo 26, ficou estabelecido que o “servidor que originalmente possuir matrícula com carga horária inferior a quarenta horas semanais e que esteja em pleno exercício da função de magistério, deverá perceber o valor [...] correspondente à jornada de trabalho de quarenta horas semanais [...]” (Rio de Janeiro, 2020a).

Em um contexto ainda mais recente, a Portaria conjunta E/SUBE - E/CTRH nº 01, publicada em janeiro de 2025, corrobora a necessidade de regular sobre o trabalho docente com jornada de trabalho de 40 horas semanais, estabelecendo, em seu artigo 9º, a sua prioridade de lotação nas unidades escolares, com funcionamento em horário integral – turno único.

Essas normativas, vistas em conjunto, revelam que esse município, ao prever a oferta do tempo integral para toda sua rede, precisou adequar a regulação sobre o trabalho de seus docentes para a jornada semanal de 40 horas. Nesse sentido, evidenciando as características codificadas e flexíveis do trabalho docente (Tardif; Lessard, 2014), observa-se que a política de tempo integral, em seu processo de construção, precisou atuar nessas duas dimensões: (1) a “frente” codificada do trabalho docente, estabelecendo regras e contornos válidos para toda a rede; e (2) na “frente” flexível desse trabalho, projetando diferentes modelos de escola de tempo integral, com projetos políticos e pedagógicos igualmente distintos.

Tal contexto pode ser interpretado como uma estratégia importante para a consolidação dessa política. No entanto, é necessário considerar que esses ajustes não se efetivam sem conflitos e disputas de interesses (Martins; Coelho, 2022). E, ainda, que as novas configurações para o trabalho docente, nessa rede de ensino, também são atravessadas pelas ideias de “performatividade e desempenho” (Marcondes; Leite, 2014, p. 160) e afetadas pelo paradigma educacional relacionado à Nova Gestão Pública (Ball, 2002), o que pode trazer efeitos de diferentes ordens para as práticas docentes (Mainardes; Marcondes, 2009).

Destaca-se que não é incomum que os professores que trabalham em escolas de tempo integral se deparem com um contexto de precarização nessa oferta, em que as condições concretas encontradas nem sempre são condizentes com os ideais propagados pelas políticas educacionais (Coelho; Hora 2013).

Por outro lado, diferentemente dos achados de pesquisa de Coelho e Hora (2013), que identificaram a figura do professor contratado, temporário, em diferentes experiências municipais, nota-se que o município do Rio de Janeiro vem propondo a ampliação da jornada escolar com professores efetivos da sua rede de ensino. Em tese, isso pode favorecer a efetividade dessa oferta.

No entanto, cabe a reflexão: como o trabalho docente será organizado a fim de evitar que o tempo a mais de escola se configure em “mais do mesmo” (Felix; Bernado, 2023a; Paro, 2009)? E ainda: Quais formações esses professores terão que ter a fim de atender a esses diferentes projetos de escola de tempo integral e quais condições de trabalho terão para que possam atender ao propósito de uma formação integral?

Em relação às práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, um estudo realizado pelo Instituto Pereira Passos, em colaboração com a SME – que avaliou a política de turno único, identificou a proposição de “Práticas pedagógicas diferenciadas como a realização de trabalhos especiais de leitura e escrita, a oferta de disciplinas eletivas além das oficialmente previstas, e de projetos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais [...]” (Rio de Janeiro, 2020b, p. 65).

Nesse contexto, uma vez que os professores são, *a priori*, os principais profissionais responsáveis pelo desenvolvimento pleno do aluno nas escolas de turno único, evidencia-se que tais práticas são previstas para esses profissionais que passam a ser responsáveis pelas suas disciplinas do currículo regular, mas também pela sua parte diversificada. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2022) apresentam em seu artigo que os professores reconhecem esse espaço de discricionariedade na escolha das eletivas. Porém, esses mesmos professores consideram que a escolha das disciplinas eletivas, muitas vezes, acaba sendo afetada por diferentes fatores, como os associados aos recursos materiais das escolas.

Ainda sobre isso, Felix e Bernado (2023b), ao apresentarem a matriz curricular de 2016, trazem dois aspectos importantes. De um lado, indicam que, nas escolas onde há carência de professores de disciplinas, o professor generalista pode assumir a turma e suprir essa carência com mais tempos de português, matemática – nas turmas de 1º ao 3º ano – e ciências, geografia e história – nas turmas de 4º ao 6º ano.

Por outro lado, indicam que “[...] ao quantificar os tempos das disciplinas pelos quais o professor generalista é responsável, a matriz curricular de 2016 avança na busca da resolução de um grande conflito com a categoria supracitada: o cumprimento do 1/3 de planejamento.” (Felix; Bernado, 2023b, p. 22).

Tais aspectos suscitam diferentes reflexões. Se essa matriz curricular parece avançar com relação ao atendimento à necessidade de ter o tempo de planejamento garantido, também parece privilegiar determinados conhecimentos, levantando a seguinte indagação trazida por Felix e Bernado (2023, p. 21): “Seria tanto investimento para os alunos passarem 7 horas diárias dentro da sala de aula com mais conteúdo de língua portuguesa e matemática?”.

A essa indagação, soma-se outra: A oferta de mais tempo para o ensino de português e matemática estaria mais direcionada à uma perspectiva gerencialista de ensino (Ball, 2002), associada ao cumprimento de metas relacionadas ao Ideb e às avaliações externas ou a um projeto educativo que vise à formação integral do estudante?

Nesse sentido, comprehende-se que, muitas vezes, “no cotidiano escolar e frente às demandas sociais de pais que trabalham, de famílias chefiadas e mantidas pelas mulheres, que também trabalham em dupla e até tripla jornada, o que resta são disputas por horários escolares ampliados e não exatamente por uma educação integral.” (Coelho; Hora, 2013, p. 11)

Em relação ao tipo de docente que essa política preconiza, é possível encontrar essa perspectiva no documento orientador da SME sobre as eletivas⁷, onde lê-se que o “Papel e Perfil do Professor” desejado para o trabalho nas escolas de turno único, prevê “que os professores apresentem algumas características como criatividade, flexibilidade, bom relacionamento com os estudantes e conhecimento do conteúdo a ser abordado.” (Rio de Janeiro, 2022b, p. 11).

Nesse sentido, estudos como os desenvolvidos por Félix e Bernado (2023ab) e Martins (2018) enfatizam a centralidade que o professor assume nessa oferta, em contraposição às suas reais condições de trabalho. Assim, faz-se relevante ponderar que o perfil docente desejado nessa política não se fará de forma deslocada da sua realidade e contexto social e político – uma vez que as condições de trabalho afetam a capacidade do professor de atender às expectativas postas nessa política, como ser criativo, ter um bom relacionamento com o estudante etc.

Como alertam Tardif e Lessard (2014, p. 23) “[...] se as interações cotidianas entre professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais da escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’”.

⁷ Componente responsável pela parte diversificada do currículo escolar no município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2022a).

Portanto, as condições concretas de trabalho se colocam como elemento central para a realização dessa política, em um contexto em que “[...] a precarização do trabalho docente se revela, em última análise, na materialização dos projetos de educação integral que acompanhamos e, ousamos dizer, se mistura à necessidade do corpo gestor municipal [...] de levar a termo as propostas públicas elaboradas nesse sentido.” (Coelho; Hora, 2013, p. 04).

Diante dos achados desta pesquisa em andamento, parte-se do pressuposto de que os professores são atores fundamentais no processo de tradução das políticas (Ball; Maguire; Brun, 2016) e, portanto, espera-se avançar em desdobramentos futuros, a fim de compreender melhor as questões levantadas neste artigo e como se compõe a docência nas escolas de turno único do Rio de Janeiro, em seus diferentes projetos educativos.

4 Considerações finais

As normativas identificadas postulam que o município do Rio de Janeiro definiu o tempo integral enquanto política pública para toda a rede e regulou sobre o seu funcionamento – o que incluiu a normatização da jornada de trabalho de 40 horas semanais. Nesse movimento, observa-se que esse município vem atuando dentro de um modelo de oferta de escola de tempo integral (Cavaliere, 2009), o que, em tese, pode favorecer o direcionamento de investimentos mais sólidos para a estrutura dessas escolas e de seus profissionais – prevendo, por exemplo, aspectos ligados à carreira docente nas escolas de turno único.

No entanto, pondera-se que, muitas vezes, as políticas são escritas baseadas em escolas ideais, que só existem na “imaginação febril” dos que a escreveram (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Assim, diante das orientações normativas analisadas, faz-se relevante considerar que os desafios encontrados nas escolas públicas podem ser ampliados quando passam a funcionar em tempo integral (Cavaliere, 2007).

Portanto, esta pesquisa considera que, alinhadas aos avanços normativos, as condições de trabalho dos docentes devem ser condizentes às responsabilidades que esses profissionais assumem, por estar mais tempo na escola de turno único. Dessa forma, esta pesquisa evidencia um cenário em que a ampliação do tempo escolar na rede municipal de ensino deverá continuar nos próximos anos, prevista para toda a rede até 2031 (Rio de Janeiro, 2022c).

Além disso, revela que, atualmente, essa ampliação comporta diferentes projetos de escola de tempo integral, com distintas propostas curriculares. Diante disso, a pesquisa revela que tais contextos exigem adaptações ao trabalho docente, de diferentes ordens e naturezas.

Exige, também, atenção por parte das políticas educacionais no acompanhamento das orientações para as escolas de turno único e suas implicações para o trabalho docente, a fim de garantir que essa ampliação não resulte em “mais do mesmo” (Paro, 2009).

Referências

- BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005*, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de janeiro de 2014.
- BRASIL. *Lei nº 14.934*, de 2024. Amplia o Plano Nacional de Educação (PNE) até dezembro de 2025. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de julho de 2024.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, L. C. da C. (Org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 216-236.
- FELIX, R. C. R. P.; BERNADO, E. da S. A implementação do turno único nas escolas do município do Rio de Janeiro: percepções dos gestores escolares e educacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, n.00, p. e023118-e023118, 2023a.
- FELIX, R. C. R. P.; BERNADO, E. da S. O tempo integral na educação carioca: das “Escolas do Amanhã” ao turno único. *Educação UFSM*, v. 48, p.1-28, 2023b.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação&Sociedade*, v.30, n.106, p. 303-318, jan./abr.2009

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A reconfiguração do trabalho docente no Brasil. In: FLORES, M. A. (Org.). *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 153-172.

MARTINS, F. S. *Trabalho docente em escolas de tempo integral*. Dissertação (Mestrado em Educação). – Unirio, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, F. S.; COELHO, L. M. C. da C. O trabalho docente na política de turno único-RJ. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 58-76, 2022.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. C. P. de; SEQUEIRA, D. de A. F.; GOMES, L. F. X. A implementação do turno único no Rio de Janeiro: interação e discricionariedade dos agentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 4, p. 8, 2021.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii Ed.; Faperj, 2009. p. 13-20.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, 2001.

RIO DE JANEIRO. *Lei municipal nº 5.225/2010*. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público rede pública municipal nas escolas da rede pública municipal. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 5 de novembro de 2010.

RIO DE JANEIRO. *Lei municipal nº 5.623/2013*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 01 de outubro de 2013.

RIO DE JANEIRO. *Lei municipal nº 6.799/2020*. Altera a Lei nº 5.623, de 2013, e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 5 de novembro de 2020a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Turno único nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: caracterização, percepções e avaliação de impacto*. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos – IPP, 2020b.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SME/2022*. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 2022a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Turno único, eletivas: material orientador - parte diversificada da matriz curricular, versão preliminar*. Rio de Janeiro: Multirio, 2022b.

RIO DE JANEIRO. *Lei municipal nº 7.453/2022*. Altera a redação do art. 1º da Lei Municipal nº 5.225, de 2010, que dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 8 de julho de 2022c.

RIO DE JANEIRO (Município). *Resolução SME nº 451/2024*. Institui o Programa Rio Integral da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 3 de maio 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria Conjunta E/SUBE – E/CTRH nº 01/2025*. Dispõe sobre a organização do quadro de horários e as regras referentes à alocação de professores [...]. In: *Diário Oficial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 3 de janeiro de 2025.

SILVA, B. A. R. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. *Rev. Bras. Educ.*, v. 22, p. 1-25, 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Revisão textual: Dayse Ventura Arosa

Submetido em: 17/07/2025