

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ângela Maria Gonçalves de Oliveira – UNICAMP/FAPEAM¹

Resumo

Este trabalho se propõe a responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a influência da organização do trabalho docente na Educação de Tempo Integral como direito à educação? Tem como objetivo investigar se a forma de organização do trabalho docente na Educação em Tempo Integral atende ao direito à educação. Para elaboração deste, realizamos uma revisão bibliográfica, tendo como foco de pesquisa conteúdos como: Direito à educação, trabalho docente e educação em tempo integral. O direito à educação encontra-se amparado Constitucionalmente no art. 205, o qual também o compreendemos como uma concepção de educação integral. A educação como direito a ser contemplada nas políticas públicas é aquela que se compromete com a formação do indivíduo em todas as dimensões humanas. Para isso, faz-se necessária a articulação com outras políticas públicas, assim como a priorização dos vários sujeitos que dela fazem parte: docentes, discentes, gestores públicos, família e comunidade. O trabalhador docente, ao realizar seu o trabalho, também tem como fim a realização de um produto, porém, diferente do trabalho da indústria. O docente tem como produto a formação do educando em suas múltiplas dimensões. A discussão sobre a organização do trabalho docente para o direito à educação nos permite entender que, para a efetivação de uma educação como direito, faz-se necessário que o trabalho docente seja organizado de modo a atender os diferentes aspectos: condições de trabalho, formação inicial e continuada, relações interpessoais, vivência pedagógica e pessoal, além de outras dimensões que possam permitir ao docente (re) pensar sua prática pedagógica como forma da garantia de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Trabalho docente; direito à educação; Educação em tempo integral.

ORGANIZATION OF TEACHING WORK IN INTEGRAL EDUCATION

Abstract

This paper proposes to answer the following research question: What is the influence of the organization of teaching work in Integral Education as a right to education? It aims to investigate if the form of organization of the teaching work in the Education in Integral Time fulfills the right to the education. For the elaboration of this, we carried out a bibliographical review focusing on research such as: Right to education, teaching work and full time education. The right to education is protected by the Constitution in art. 205, where we also understand how a conception of integral education. Education as a right to be contemplated in public policies, is one that is committed to the formation of the individual in

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Pesquisa sobre trabalho docente. Bolsista FAPEM Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. realizou mestrado sanduíche com a Universidade de São Paulo -USP. Possui Especialização em Tecnologia Educacional e Gestão Educacional. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas (2005) e graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Atualmente é docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. E-mail: angela.biase@hotmail.com

all human dimensions. For this, it is necessary to articulate with other public policies as well as the prioritization of the various subjects that are part of it: teachers, students, public managers, family and community. The teaching worker, when carrying out his work, also aims at the realization of a product, but differs from the work of the industry. The teacher has as a product of his work the education of the student in its multiple dimensions. The discussion about the organization of teaching work for the right to education allows us to understand that, for the realization of an education as a right, it is necessary that the teaching work be organized in order to attend to different aspects: working conditions, training initial and continuous, interpersonal relationships, pedagogical and personal experience, as well as other dimensions that may allow the teacher to rethink her pedagogical practice as a way of guaranteeing a quality education.

Key words: Teaching work; right to education; Full-time education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do estudo bibliográfico que está sendo realizado no curso de doutorado em educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Propõe-se a investigar a seguinte questão de pesquisa: Qual a influência da organização do trabalho docente na Educação de Tempo Integral como direito à educação? Tem como objetivo analisar se a forma de organização do trabalho docente atende o direito à educação conforme determinação constitucional

Para responder a essa questão, realizamos uma revisão bibliográfica, tendo como descritores conceitos de Estado, políticas públicas, educação em tempo integral e trabalho docente.

No Brasil, após um longo período ditatorial, vivemos com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Estado democrático de direito, em que o art. 6º garante uma série de direitos sociais, dentre quais está à educação.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1996a).

Com a garantia desses direitos sociais, a educação, especificamente o Ensino Fundamental, passou a ser entendida como um “direito público subjetivo”, sendo de responsabilidade do Estado oferecê-la a todos os cidadãos que dela necessitarem, de modo que possa contribuir com a formação plena da pessoa, isto é, oferecer uma educação integral que seja capaz de formar o indivíduo nas dimensões intelectual, física, moral, ética e laboral para exercer sua cidadania.

Sobre essa educação integral a Constituição Federal no art. 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996a).

É nesse sentido do “pleno desenvolvimento” que concebemos uma educação de tempo integral. Duarte (2004) afirma que a concepção de educação integral:

Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando a exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, crítico e social. (p. 115)

Desse modo, a educação deve ser considerada como um direito que garante direitos e, sendo formadora de capacidades humanas, deve ser ofertada em condições que garantam o desenvolvimento de capacidades para o acesso aos demais direitos sociais. A educação como direito é concretizada por meio das políticas públicas implementadas pelo estado.

Neste trabalho, abordamos os seguintes tópicos: O Estado e as políticas públicas, com o surgimento do Estado moderno; educação de tempo integral, em que discutimos sobre as diferentes concepções e, por fim, sobre trabalho docente, conferindo ênfase à forma de organização do trabalho docente a partir da implantação das reformas educacionais neoliberais.

O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde o nascimento do Estado Moderno, vivemos sob sua égide, sendo o Estado o responsável em planejar, organizar e implementar ações em favor da população. De acordo com Oszlak (1985), o surgimento do Estado está relacionado a diferentes estágios de desenvolvimento e fatores, modificando o contexto social, político e econômico e sendo, dessa forma, um processo de formação e (re) criação social, pois a sociedade vem modificando-se ao longo dos tempos, sofrendo grandes transformações intensificadas, principalmente, no século XX, período rico em acontecimentos no pós-guerra (HOBSBAWM, 1998).

Para Mendonça (2000), o Estado Moderno teve um longo e diferenciado processo de formação, representando uma inovação histórica no desenvolvimento da sociedade capitalista. Segundo este autor, a ideia de Estado,

está associada a elementos como grupo de pessoas, território e controle de atividades dos indivíduos por meio de um governo. Nesse grupo de pessoas, alguns são designados para controlar o coletivo e esse controle está legitimado tendo por base os valores ou o uso da

força. É nesse sentido que é possível afirmar que, sociologicamente, o Estado é uma instituição que organiza a vontade do povo e seus interesses comuns. (p. 26).

Ao organizar essa vontade do povo, o Estado tem o compromisso de manter a ordem e promover o bem-estar da coletividade, no entanto, esse compromisso do Estado sobre a coletividade varia de acordo com diferentes componentes, isto é, com a concepção de Estado assumida pelo governo.

Oszlak (1978) afirma que a criação do Estado relaciona-se com a existência de um mercado e da divisão social de classes, pois ele vem cumprindo cada vez menos sua função de proporcionar o bem-estar da coletividade e atender aos interesses neoliberais, principalmente a partir da efetivação do Estado neoliberal.

De acordo com Harvey (2014), o Estado neoliberal

[...] deve favorecer fortes direitos à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. [...] o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha tem de ser protegidos. (p. 74)

Essa concepção de Estado defende direitos à liberdade individual e à propriedade privada, considerada como a forma de proteger os indivíduos e seu bem-comum. Defende um processo de redução do tamanho do Estado, chamado de Estado Mínimo, por meio da “administração racional-econômica dos recursos públicos [...] que prevê o *enxugamento* do Estado” (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011). A transferência de serviços, até então públicos, para a iniciativa privada e a competição entre os indivíduos, consideradas virtudes como um canal de ascensão social, são outras características que marcam o Estado neoliberal (HARVEY, 2014).

As políticas públicas no Estado neoliberal são elaboradas para atender às exigências do mercado, visto que o Estado “longe de se manter afastado dos processos de mercado, toma como seu o papel de manter o grau de expansão e acumulação necessário à manutenção do capital” (LOUREIRO; RIBEIRO, 2011, p. 294), ocorrendo com isso a degradação das condições de trabalho e bem-estar dos indivíduos em detrimento das políticas econômicas.

Nesse sentido, as políticas ora implantadas são baseadas na concepção neoliberal de Estado, que está presente em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, também na educação.

No Brasil, mesmo que a Constituição Federal no art. 1º determine que a nação se constitui como “Estado democrático de direito” (BRASIL, 1996), as políticas públicas são elaboradas sob a égide da concepção neoliberal.

Por Estado Democrático de Direito, entende-se o Estado como uma instituição criada a serviço da população que se legitima na crença de que todo poder emana do povo; a democracia é sua primeira e principal característica (BOBBIO, 2004). Tem como fundamentos a cidadania e a democracia pluralista que permite a participação direta ou indireta de diferentes segmentos da sociedade civil, consentindo que os direitos das minorias sejam respeitados, não de forma isolada, mas para a coletividade, reconhecendo dessa forma o poder que a sociedade civil tem na organização política do Estado.

Duarte (2007) afirma que:

No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (p. 694).

O Estado democrático de direito tem como objeto por excelência, a implantação de políticas públicas universais, numa dimensão comunitária a partir do diálogo e participação direta da sociedade e “incorporam em seu catálogo um extenso rol de direitos sociais [...]” como prestações positivas de serviços à população. “Estas prestações nada mais são do que as políticas públicas objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente” (DUARTE, 2004, p. 114).

Dentre as várias políticas educacionais implantadas no Brasil na segunda metade do século XX, destacamos neste trabalho as que tratam sobre a educação de tempo integral.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

No contexto de mudanças de um Estado do Bem-Estar social para um Estado Mínimo, isto é, neoliberal, encontra-se a educação pautada por esse ideário. Isso vem sendo mostrado nas diferentes políticas públicas implementadas, especificamente no Brasil.

Gentili, ao apresentar a retórica neoliberal de educação, afirma que “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de *eficiência, eficácia* e

produtividade, mais do que a crise de *quantidade, universalização e extensão*” (1996, p. 17 – grifo do autor). Nessa perspectiva, tal crise, num discurso neoliberal, dá-se em virtude da expansão acelerada da escola em que o culpado pela atual situação não é apenas o Estado com suas políticas assistencialistas, mas também cada indivíduo que não sabe reconhecer as vantagens oferecidas pelo mercado.

Para enfrentar a atual crise educacional o Estado neoliberal vem criando estratégias para elevar a educação a um patamar de qualidade. Para isso, “o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferindo, sem mediações, para o campo educacional [...]. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser *juizados* seus resultados), como se fossem empresas produtivas” (GENTILI, 1996. p. 25). Estratégias como a *mecdonaldização*² da educação são criadas visando ao processo rápido de escolarização dos jovens, uma vez que o mercado carece de mão de obra.

No Brasil, muitas são as políticas educacionais neoliberais implantadas tendo como discurso a elevação do sistema educacional brasileiro. Dentre as várias políticas há as que tratam sobre a educação de tempo integral.

A discussão sobre educação de tempo integral acontece desde a Grécia Antiga, a partir de uma concepção grega de formação humana de modo a atender as diversas dimensões do homem, quer sejam intelectuais, físicas, éticas ou estéticas.

Com a Revolução Francesa, no século XVII e a constituição da escola pública, a educação integral foi pensada como a alternativa para a formação do homem completo, tendo a escola como *lócus* desse trabalho educativo (COELHO, 2009).

No contexto atual, a concepção de educação integral vem sendo modificada no decorrer da história, sendo discutida e defendida por diferentes denominações e concepções societárias. Assim, essa discussão não é recente, tendo em vista que desde meados do século XX já se falava de uma educação que pudesse contribuir para a formação integral do sujeito (COELHO, 2009)

² Gentili (1996) explica as instituições educacionais num ideário neoliberal comparando-as com a empresa Mc Donald por meio dos fast foods, (comida rápida). Nessa visão, as escolas precisam também oferecer uma formação aligeirada, preparando os estudantes para a empregabilidade.

No Brasil, de acordo com Coelho (2009) a educação integral teve início com os debates de Anísio Teixeira na década de 1950, quando foi criado no Estado da Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A criação do centro objetivava sanar problemas ocasionados pelos vários projetos de educação popular implementados na época e que apenas intensificaram as desigualdades já existentes, uma vez que a mesma não cumpria os objetivos populares. Assim sendo, Anísio Teixeira criou o programa de educação elementar que deveria andar na contramão dos projetos ora existentes. Para Nunes (2009),

a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. (p. 123)

Era preciso democratizar a educação, ao menos no sentido de sua expansão, para atender às classes até então excluídas pelos programas educacionais. Nesse contexto, foi criado o Centro de Educação Popular, objetivando a expansão da educação primária para a vivência de diferentes atividades que pudessem contribuir na formação desses estudantes em suas várias dimensões.

Outro momento da educação integral no Brasil foi conduzido por Darcy Ribeiro em 1980, em que foi defendida a educação como estratégia chave para o desenvolvimento do país. Para Darcy, “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço para o processo civilizador” (BOMENY, 2009, p. 114). Percebe-se que nessa concepção a educação é redentora social da humanidade.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro criou o Programa Especial de Educação (PEE) no estado do Rio de Janeiro, o qual foi incorporado aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), tendo como público-alvo as crianças das camadas populares, uma vez que a educação pública ora em curso, caracterizada como elitista e seletiva, não atendia essa população. Para o Estado, essas crianças não tinham condição de aprender tendo em vista sua precária situação econômica. Diante disso, os CIEP foram criados na contramão desse modelo, pois objetivavam levar a assistência social para dentro da escola, fornecendo aos estudantes todos os aspectos materiais necessários, tais como material escolar, alimentação, uniforme, além de proporcionar-lhes tratamento médico e odontológico. Dessa forma, “a escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor

abandonado” (BOMENY, 2009, p. 116). A proposta de Darcy era oferecer às populações uma escola de tempo integral, pautada em um projeto de cunho pedagógico e sociológico, “tendo na educação importante instrumento de correção dos problemas sociais” (BRANDÃO, 2009, p. 104).

Os CIEP implantados no Rio de Janeiro serviram de modelo a outros estados, sendo implantado na mesma época no estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Ele se propunha a fornecer recursos às prefeituras apoiando as experiências já existentes ou a serem criadas, dando atendimento às crianças em tempo integral com atividades variadas, dentro ou fora da escola.

Em uma visão neoliberal, a educação de tempo integral no Brasil vem avançando, possibilitando o maior acesso de crianças e adolescente em escolas de tempo integral. De acordo com o observatório do PNE³: “observa-se que há um aumento na porcentagem de escolas da Educação Básica que oferecem Educação de tempo integral, passando de 26,1% em 2011 para 42% em 2014”, promovendo a inclusão, principalmente da população em maior vulnerabilidade social (MEC, 2014). Nesse discurso, a política de fomento à educação em tempo integral é eficaz e tem mostrado resultados altamente positivos na educação no Estado brasileiro.

Para Manacorda (2007), uma concepção de educação de tempo integral é aquela que trabalha a omnilateralidade do ser humano, pois:

frente à realidade da alienação humana, na qual todo o homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado em uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (p. 87).

Essa concepção de educação promove a formação do sujeito em todas suas dimensões conforme determina o art. 205 da CF/88 e regulamentado pelo art. 2º da LDB/96: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

³ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores>

Entendemos o “pleno desenvolvimento do educando” como a formação em suas várias dimensões: intelectual, física, metafísica, estéticas ou éticas sem a hierarquização de saberes, conhecimentos e experiências (COELHO, 2009). A educação, nesse contexto, é concebida como um instrumento capaz de subsidiar o homem no revolucionar de sua postura e de seu pensamento frente à sua realidade. Ela o torna capaz de criar proposições que modifiquem as desigualdades sociais inerentes à mesma.

De acordo com Cavaliere (2009) uma,

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. (p. 58)

Nesse sentido, a educação a ser contemplada nas políticas públicas, deve ser aquela que se comprometa com a formação do indivíduo em todas as dimensões humanas; que se responsabilize pela formação do educando em um horário ampliado a partir da articulação com outras instituições educativas, isto é, uma educação em tempo integral sob a responsabilidade da instituição escolar.

O TRABALHO DOCENTE

Para que a determinação constitucional, no que se refere ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, seja efetivada, há a necessidade de diferentes sujeitos nesse processo, dentre os quais destacamos aqui o trabalhador docente. Para entendermos o trabalho docente, partimos da categoria trabalho em sua concepção geral.

O trabalho humano diferencia-se do trabalho de outros animais pela capacidade que o homem tem de planejar mentalmente sua atividade antes de executá-la, uma vez que ele age por meio de sua consciência, enquanto o animal, pelo instinto de satisfazer suas necessidades imediatas.

Por meio do trabalho o homem transforma a natureza, modificando-a de acordo com suas necessidades física, biológica ou psicológica e, assim, não modifica apenas a natureza, mas modifica-se, forma-se, e, portanto, torna-se humano.

O trabalho humano é também vontade, pois é pela vontade, pelo desejo, que o homem cria os supérfluos, não como algo desnecessário, mas algo além do

necessário, visto que o homem carece de viver bem, tem sonhos e expectativas que são atendidas pelo supérfluo. Dessa forma, o supérfluo é naturalizado pelo trabalho humano, pois “é necessário, portanto, que na produção social de sua existência, por meio do trabalho, o homem produza mais do que o necessário para sua subsistência, ou seja, para além daquilo que é necessário para a existência de sua força de trabalho” (PARO, 2016, p. 39).

Marx (2010) conceitua o trabalho como uma atividade adequada a um fim.

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (p. 211).

Entendendo o trabalho como um processo de educação do homem no qual atua sobre a natureza, esse se utiliza de suas forças físicas e mentais, bem como sua consciência para assim agir e transformá-la em seu proveito como forma útil, pois tudo que existe no mundo é feito pelo trabalho humano.

O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio. O homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade). Essa transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho (PARO, 2016, p. 38).

O homem é um ser histórico e político. Histórico, porque produz sua existência, sua história, fazendo-a evoluir e como tal, é sujeito de sua história. É político, porque não produz sozinho sua existência, precisando relacionar-se com outros homens e, nessa relação, há interesses convergentes, mas também divergentes, ocorrendo com isso uma relação de poder entre eles, a qual pode tanto negar a subjetividade do outro quanto estabelecer uma relação recíproca, em que ambos se afirmem como sujeitos.

No que concerne ao trabalho docente, Paro (2015) conceitua-o como um processo de trabalho. Para entendê-lo em um sentido de ação pedagógica científica, faz-se necessário compreender o conceito de educação para além do senso comum que, numa concepção tradicional, é entendido apenas como transmissão de conhecimento. Paro (2010) afirma que,

se pretendermos, todavia, tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito mais rigoroso, que nos fale mais de perto

de sua especificidade e de sua condição. Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo (p. 23).

Nesse sentido, a educação deve contribuir para a formação integral do homem em todas as suas dimensões: corpo, mente e espírito, subsidiando-o na construção de seu fazer histórico, produzindo sua cultura e tornando-se sujeito do processo. Para que isso possa ser possível, cabe ao professor, como trabalhador da educação, ser portador de valores que sejam capazes de promover o desenvolvimento do educando, pois,

ao professor não basta apenas deter determinados conhecimentos, mas ser portador desses valores que se pretende desenvolver e ser capaz de oferecer, com respaldo da instituição escolar, métodos que propiciem ao educando a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes (PARO, 2010, p. 29).

Com base na afirmação do autor, o professor deve buscar métodos que propiciem ao educando o querer-aprender, sem, contudo, esquecer que esse “querer aprender” é também uma construção social que está presente na vida do sujeito aprendente, resultando na importância do conhecimento.

Importante frisar que o professor, bem como todos os demais profissionais da educação, é antes de tudo um trabalhador comum e que, como qualquer trabalhador seu trabalho resulta em um produto, porém, com suas singularidades. O trabalho docente como ação pedagógica ou como processo de trabalho é composto pelos mesmos elementos.

A cultura, os saberes e tudo que é produzido historicamente pelo homem constitui o objeto de trabalho do professor. O educador deve propiciar condições para que o educando se aproprie desses saberes não como simples receptor de conhecimentos, mas como sujeitos e, assim sendo, o produto do trabalho docente é o ser humano educado que dá origem ao sujeito crítico e construtor de sua história.

Como instrumento de trabalho, o trabalhador da educação dispõe de vários elementos que facilitam a realização do mesmo. Assim, tantos os materiais didáticos como livros, recursos audiovisuais e infraestrutura formam os instrumentos de trabalho como elementos essenciais para que o docente tenha boas condições para realização do seu trabalho.

A força de trabalho é compreendida como energia humana despendida para realização dele. Ao contrário do trabalho na produção capitalista, na qual o trabalho

atua sobre o objeto, no trabalho docente, professor e alunos constituem a força de trabalho, uma vez que não apenas o docente despende energia ao ensinar mas também o estudante ao aprender.

A relação do trabalho docente com o trabalho na produção capitalista dá-se apenas no sentido dos elementos que o compõe, uma vez que, em relação ao produto do trabalho útil oriundo dele, há uma oposição entre ambos, uma vez que “para a produção pedagógica, entretanto, a razão de ser é o próprio valor de uso produzido pelo trabalho concreto, ou seja, a formação de uma personalidade humano-histórica, como objetivo último da ação educativa” (PARO, 2015, p. 79) e, nesse caso, o resultado do trabalho docente é um trabalho útil, relevante e socialmente construído.

Outra característica do trabalho docente que se difere do trabalho da produção capitalista diz respeito à motivação do trabalhador para realização do trabalho. No caso específico do trabalho na ação pedagógica, a motivação do professor dá-se em virtude do aprendizado do estudante e de sua transformação em sujeito do processo. No entanto, buscando entender essa motivação do docente na realização de seu trabalho, fundamentam-nos em Frigotto (1996) para indagar: Que tipo de projeto societário devemos construir? Quais valores desenvolver? E qual o tipo de sociedade e quais valores implicam na formação e na profissionalização do professor, de modo que possa facilitar o processo de querer-aprender do aluno? Como o trabalhador da educação pode desempenhar seu trabalho educativo de forma criticizada numa sociedade capitalista em que prevalece o lucro e a competitividade individual?

Nesse sentido, o próprio teórico remete-nos às respostas a tais indagações a partir dos diversos desafios à prática e à formação docente.

Para dimensionar na natureza dos desafios a serem enfrentados na formação e profissionalização do educador, a tarefa preliminar é a de *resignificar* um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista em contraposição a uma perspectiva democrática. (FRIGOTTO, 1996 p. 91).

Nesse sentido, se quisermos um trabalho docente diferente do trabalho da produção capitalista, devemos dar atenção especial à formação humana do professor a partir de uma formação crítica frente à sociedade dividida em classes sociais da qual ele e os alunos são parte integrantes. Com uma formação técnica

mas também uma formação política consistente, o professor terá condições de subsidiar ao educando a formação necessária para torná-lo sujeito.

A partir da efetivação das políticas neoliberais, o trabalho docente vem sendo cada vez mais comparado ao trabalhador da empresa capitalista. Gentili afirma que para esses trabalhadores é aplicada uma *pedagogia fast food*⁴, pois, “formar professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres” (1996, p. 35). Assim, a formação e a atuação dos trabalhadores da educação dão-se dentro de uma visão neoliberal produtivista.

A valorização do profissional da educação é fundamental para que o direito à educação seja efetivado e ela deve ocorrer em três dimensões: “a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho” (PIOLLI, 2015, p.483).

Embora as várias políticas públicas (PNE/2001, PDE/2007, PNE/2014) tratem sobre a valorização do profissional do magistério e tenhamos avançado nessas questões, nem sempre seus impactos são percebidos no âmbito dos estados e municípios, visto que as reformas educacionais promulgadas pelo Estado neoliberal induzem à precarização do trabalho docente.

Com as reformas educacionais dos anos 1990/2000, o trabalho docente enfrenta o desafio de ressignificar um conjunto de categorias e de conceitos agora pautados pelo campo mercadológico e produtivista (FRIGOTTO, 1996). Tais reformas provocaram a reestruturação do trabalho do professor, uma vez que esse se viu obrigado a desenvolver atribuições para além dos objetivos pedagógicos de sua profissão, levando-o a “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131), uma vez que a estrutura organizacional escolar é marcada por uma forma de organização sistêmica e verticalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o objetivo deste trabalho, isto é, “investigar se a forma de organização do trabalho docente na Educação em Tempo Integral atende o direito à

⁴ “Sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizado em seu planejamento e aplicação” (GENTILI, 1996, p. 34)

educação”, entendemos que a política de educação de tempo integral que atende às determinações constitucionais deve ser pautada na articulação com outras políticas públicas sociais e, mais ainda, promover uma educação capaz de romper “a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências (CAVALIERE, 2009, p. 58). Isso possibilitará a efetivação de uma educação de tempo integral que atenda ao estudante em todas as suas dimensões.

A necessidade de considerar os sujeitos do processo educativo não apenas os estudantes em seu aprendizado de forma integral como objetivo fim do processo, mas também os profissionais da educação, pois, conforme afirma Coelho (2009),

para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. (p. 105).

Nesse sentido, a educação de tempo integral, que tenha como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa”, deve também criar políticas específicas aos trabalhadores da educação com ênfase nas três dimensões já citadas: a formação inicial e continuada, a carreira e as condições de trabalho (PIOLLI, 2015).

Diante do aqui exposto faz-se necessário repensar a educação num ideário que vá na contramão do contexto neoliberal. Uma educação que se proponha a uma formação transformadora do indivíduo em seus diferentes aspectos e dimensões. Uma educação de tempo integral que parta da boa organização do trabalho docente, sendo esse o primeiro, não único, responsável pela efetivação delas. E, ao fim, alcançar uma forma de organização do trabalho docente que permita a esse trabalhador (re)pensar sua prática enquanto sujeito formador de personalidades e, dessa maneira, subsidiar na formação de novos sujeitos éticos, críticos e políticos que se percebam construtores de sua história e, portanto, de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **A era dos direitos, 1909**. 3a. ed ed. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier, 2004.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. v. 21, n. 80, 2009.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 97–108, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. [s.l.] Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1996a. v. 1
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. . 1996 b.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 29 jun. 2009.
- COELHO, L. M. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.
- DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113–118, 2004.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691–713, 2007.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: **Escola A.A Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história de implicações**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.
- LOUREIRO, B. R. DE C.; RIBEIRO, D. C. Política social neoliberal: expressão da necessária relação estado/capital em tempos de crise estrutural do capital. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, p. 292–308, 29 jun. 2011.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MEC. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2000.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Restructuring the teaching profession: precarization and flexibilization. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OSZLAK, O. FORMACIÓN HISTÓRICA DEL ESTADO EN AMÉRICA LATINA: ELEMENTOS TEORICO-METODOLÓGICOS PARA SU ESTUDIO. **Cadernos Cedes**, Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, Proyecto de Modernización del Estado. v. Vol. 1, N° 3, 1978.

OSZLAK, O. **Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas**. [s.l.] Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1985. v. 80

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª ed ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Diretor escolar? Educador ou gerente?** 1ª ed ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4a. edição ed. São Paulo - SP: Editora Cortez, 2016.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 483–491, 2015.