



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



HEDGARD RODRIGUES DA SILVA

**A REGULAÇÃO DO TRABALHO NO PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA: A PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES**

JOÃO PESSOA

2022

HEDGARD RODRIGUES DA SILVA

**A REGULAÇÃO DO TRABALHO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA PARAÍBA: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para obtenção do título de Doutor
em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira

JOÃO PESSOA

2022

S586r Silva, Hedgard Rodrigues da.

A regulação do trabalho no programa de educação integral da Paraíba: a percepção dos docentes / Hedgard Rodrigues da Silva. - João Pessoa, 2022.
233 f. : il.

Orientação: Dalila Andrade Oliveira.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Política educacional. 2. Programa de Educação Integral (PB). 3. Trabalho docente. 4. Ensino médio. I. Oliveira, Dalila Andrade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

HEDGARD RODRIGUES DA SILVA

**A REGULAÇÃO DO TRABALHO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
DA PARAÍBA: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira.

Resultado: Aprovado.

João Pessoa, 16 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira
Orientadora (Presidente da Banca) – PPGE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira
Membro da Banca (Avaliadora Externa) – PPGE/UFES



Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva
Membro da Banca (Avaliadora Externa) – PPGE/UFCG



Prof.^o Dr. ^o Jorge Fernando Hermida Aveiro
Membro da Banca (Avaliador Interno) – PPGE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Membro da Banca (Avaliadora Interna) – PPGE/UFPB

Dedico este trabalho aos professores da Educação
Básica do estado da Paraíba, aos estudantes dos
cursos de licenciaturas e pedagogia e à minha amada
avó D. Alzira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, profa. Dalila Oliveira, pelo acolhimento, atenção, incentivo e inspiração. As orientações cuidadosas, reflexivas, críticas e comprometidas com a pesquisa foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e o amadurecimento profissional e pessoal deste pesquisador.

Agradeço à Profa. Eliza Bartolozzi e profa. Andreia Ferreira, pela gentil colaboração no processo de avaliação do trabalho, contribuindo nas bancas de qualificação e defesa com apontamentos significativos para reflexão crítica sobre a realidade do objeto de estudo, ajudando a perceber lacunas e delinear melhor o percurso.

Agradeço à Profa. Maria das Graças Guerra, pela participação na banca de defesa e pelos ensinamentos na disciplina de Teorias da Educação, sua colaboração com maestria, alegria e leveza foram importantes neste processo de formação.

Agradeço ao Prof. Jorge Hermida, pelo acolhimento, incentivo, confiança, orientações e contribuições nas bancas de qualificação e defesa. Guardo com zelo os ensinamentos e a parceria.

Agradeço aos docentes do PPGE, especialmente àqueles de quem tive o prazer de ser aluno. Também aos funcionários do PPGE, que sempre me atenderam de maneira atenciosa e estiveram solícitos a sanar dúvidas e encaminhar processos.

Agradeço aos pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, pelas partilhas de conhecimento, o intercâmbio acadêmico e cultural, o acolhimento, a ajuda na compreensão de elementos conceituais, a parceria no trabalho de campo e no desenvolvimento das análises.

Agradeço aos pesquisadores do Grupo Pedagogia Histórico-Crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho da Universidade Federal da Paraíba, pelas trocas de saberes nos grupos de estudo, eventos e disciplinas.

Agradeço aos colegas da Turma 39, batizada de “INESquecível” pelos laços que fizemos durante as primeiras disciplinas e a presença marcante que teve a saudosa Profa. Inês Teixeira e aos discentes da representação docente 2020-2021. Foram pessoas excepcionais de acolhimento afetuoso, troca de saberes, de luta e rede de ajuda e motivação.

Agradeço aos professores do estado da Paraíba que participaram da pesquisa, contribuindo de maneira valorosa com o levantamento de dados para percepção da realidade

que nos cerca e aos gestores com quem pude fazer contato e me receberam de forma generosa nas escolas.

Agradeço à querida professora Tereza França por ter me ensinado os primeiros passos na vida acadêmica com as primeiras orientações do fazer científico e me incentivar a buscar sempre mais com luta, determinação e coragem.

Agradeço aos meus familiares e amigos, pela força, cuidado, paciência, motivação e confiança de que iria concretizar este trabalho, os incentivos não me faltaram e me fortaleceram em momentos importantes nessa trajetória.

Por fim, agradeço ao meu Poder Superior pelas bênçãos, cuidado e proteção durante esta jornada.

Não te rendas

Não te rendas, ainda é tempo
De se ter objetivos e começar de novo,
Aceitar tuas sombras,
Enterrar teus medos
Soltar o lastro,
Retomar o vôo.

Não te rendas que a vida é isso,
Continuar a viagem,
Perseguir teus sonhos,
Destruir o tempo,
Correr os escombros
E destapar o céu.
(...)

(Autor desconhecido)

RESUMO

A criação das Escolas Cidadãs Integrais foi um marco para o nascimento do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB), para a oferta de Ensino Médio em tempo integral, com uma série de mudanças na organização da escola e do trabalho docente. O PEIPB efetivou um novo currículo com disciplinas diferenciadas, práticas pedagógicas para o projeto de vida do estudante, instrumentos de gestão para acompanhamento pedagógico e administrativo e implantou o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Esta tese procurou conhecer mais profundamente essas mudanças, a partir da percepção de como os professores do Ensino Médio em RDDI interpretam o processo de regulação do trabalho docente no PEIPB. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa compreender como as mudanças no processo do trabalho docente no PEIPB impactaram a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI. A metodologia da pesquisa contou com estudos quantitativos e qualitativos. Por meio de levantamento documental e revisão bibliográfica, buscou-se conhecer as orientações das políticas mais recentes que informam o PEIPB. A pesquisa de campo foi realizada de forma integrada à pesquisa “*As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil*”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de questionário e grupo focal e analisados por meio do emprego de técnicas de tratamento estatístico e análise de conteúdo, delimitada nas categorias: carga de trabalho, avaliação docente, relação com a gestão escolar, autonomia e remuneração e carreira. Os resultados apontam que a profissionalidade docente foi impactada pela sobrecarga de trabalho, ampliação e cobranças de materiais pedagógicos e administrativos, instabilidade de permanência na escola, vinculação da autonomia docente aos resultados dos estudantes nas avaliações externas e insatisfação com a remuneração e o plano de carreira, que não refletem uma política de valorização docente. Assim, o PEIPB reforça processos de responsabilização docente e da escola que já vinham sendo empregados na rede estadual de ensino da Paraíba, sendo motivo de resistência dos professores por meio de formas coletivas de organização e de colaboração.

Palavras-chave: Programa de Educação Integral da Paraíba. Trabalho Docente. Política Educacional. Ensino Médio.

ABSTRACT

The creation of the Integral Citizen Schools was a landmark for the birth of the Integral Education Program of Paraíba (IEPPB), for the provision of full-time high school education, with a series of changes in the organization of the school and the teaching work. The IEPPB introduced a new curriculum with differentiated subjects, pedagogical practices for the student's life project, management tools for pedagogical and administrative monitoring, and implemented the Full-Time Teacher Dedication Regime (FTDR). This thesis sought to learn more about these changes, based on the perception of how high school teachers in FTDR interpret the process of regulating the teaching work in the IEPPB. To this end, it was established as the general objective of the research to understand how the changes in the process of the teaching work in the IEPPB impacted the professionalism of high school teachers in FTDR. The research methodology relied on quantitative and qualitative studies. Through documentary research and literature review, we sought to understand the most recent policy guidelines that inform the IEPPB. The field research was integrated with the research on "*The conditions of supply of public Basic Education in four states in the Northeast of Brazil*," developed by the Study Group on Educational Policy and Teaching Work of the Federal University of Minas Gerais. The data were collected through a questionnaire and focus group and analyzed using statistical treatment techniques and content analysis, delimited in the categories: workload, teacher evaluation, relationship with school management, autonomy, and remuneration and career. The results indicate that the teaching professionalism was impacted by workload, expansion and demands of pedagogical and administrative materials, instability of permanence in school, linking teaching autonomy to the results of students in external evaluations and dissatisfaction with the remuneration and career plan that do not reflect a policy of teacher appreciation. Thus, the IEPPB reinforces processes of teacher and school accountability that were already being employed in the state school system of Paraíba, being a reason for teachers' resistance through collective forms of organization and collaboration.

Keywords: Integral Education Program of Paraíba. Teaching work. Educational politics. High school.

RESUMEN

La creación de las Escuelas Ciudadanas Integrales fue un hito para el nacimiento del Programa de Educación Integral de Paraíba (PEIPB), para la impartición de la enseñanza média a tiempo completo, con una serie de cambios en la organización del trabajo escolar y docente. El PEIPB introdujo un nuevo plan de estudios con asignaturas diferenciadas, prácticas pedagógicas para el proyecto de vida del alumno, herramientas de gestión para el seguimiento pedagógico y administrativo e implantó el Régimen de Dedicación Docente Plena (RDDP). Esta tesis buscó conocer, a partir de la percepción de cómo los docentes de escuela média en RDDP interpretan el proceso de regulación del trabajo en el PEIPB. Para ello, se estableció como objetivo general de la investigación comprender cómo los cambios en el proceso del trabajo docente en el PEIPB impactaron en el profesionalismo de los profesores de escuela secundaria en RDDP. La metodología de investigación se basó en estudios cuantitativos y cualitativos. Mediante encuesta documental y revisión bibliográfica, buscamos conocer las directrices de las políticas más recientes que informan el PEIPB. La investigación de campo se integró a la investigación *Las condiciones de oferta de la Educación Básica pública en cuatro estados del Nordeste de Brasil*, desarrollada por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais. Los datos se recogieron mediante cuestionario y grupo focal y se analizaron mediante el uso de técnicas de tratamiento estadístico y análisis de contenido, delimitados en las categorías: carga de trabajo, evaluación del profesorado, relación con la dirección del centro, autonomía y remuneración y carrera profesional. Los resultados indican que el profesionalismo docente fue impactado por la carga de trabajo, expansión y cargas de materiales pedagógicos y administrativos, inestabilidad de permanencia en la escuela, vinculación de la autonomía docente a los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas e insatisfacción con la remuneración y plan de carrera que no reflejan una política de valorización docente. Así, el PEIPB refuerza procesos de responsabilización docente y escolar que ya venían siendo utilizados en la red pública de educación de Paraíba, siendo motivo de resistencia de los profesores a través de formas colectivas de organización y colaboración.

Palabras Clave: Programa de Educación Integral de Paraíba. El trabajo docente. Política educativa. Escuela Média.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CHESF – Companhia Hidrelétrica do São Francisco.

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONAE – Conferência Nacional de Educação.

CRIA – Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

ECI – Escola Cidadã Integral.

ECIS – Escola Cidadã Integral Socioeducativa.

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica.

ECOS – Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

EPA – Estudo, Planejamento e Atendimento.

EQT – Escola de Qualidade Total.

EREM – Escolas de Referência em Ensino Médio.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente.

GHA – Gratificação por Hora/Aula.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INSAUDE – Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NGP – Nova Gestão Pública.

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OS – Organização Social.

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

PCdoB – Partido Comunista do Brasil.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDT – Partido democrático Trabalhista.

PEEPB – Plano de Educação do estado da Paraíba.

PEI – Programa de Educação/Ensino Integral.

PEIPB – Programa de Educação Integral da Paraíba.

PHS – Partido humanista da Solidariedade.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PMGE-ME – Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPS – Partido Popular Socialista.

PRB – Partido Republicano Brasileiro.

PROEIRJ – Programa de Educação Integral do estado do Rio de Janeiro.

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PRP – Partido Republicano Progressista.

PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro.

PSB – Partido Socialista Brasileiro.

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira.

PSL – Partido Social Liberal.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PTC – Partido Trabalhista Cristão.

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PV – Partido Verde.

RDDI – Regime de Dedicação Docente Integral.

RDPI – Regime de Dedicação Plena e Integral.

SABER – Sistema de gestão e Informação.

SEE – Secretaria de Estado da Educação.

SEECT – Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia.

TALIS – Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem.

TCE-PB – Tribunal de Contas do estado da Paraíba.

TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht.

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional.

TPE – Movimento Todos pela Educação.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFPE – Universidade federal de Pernambuco.

UFPI – Universidade Federal do Piauí.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Gerencias Regionais de Educação.....	37
Figura 2	Mapa de atuação do ICE.....	127
Figura 3	A centralidade do modelo escolar e sua estrutura.....	130
Figura 4	Ciclo PDCA – Ciclo de melhoria contínua.....	142
Figura 5	Rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba...	153
Quadro 1	Gerencias Regionais de Educação da Paraíba – Municípios Sedes – Municípios que abrangem.....	38
Tabela 1	Número de unidades escolares públicas em tempo integral da rede estadual nos anos de 2016 a 2021.....	43
Tabela 2	Porcentagem de maior titulação dos respondentes do questionário....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrículas da educação básica segundo a rede de ensino – Paraíba – 2015 – 2019.....	31
Gráfico 2	Número de matrículas no Ensino Médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Paraíba – 2015 – 2019.....	32
Gráfico 3	Percentual de matrícula de alunos em tempo integral no Ensino Médio por rede de ensino – Paraíba – 2015 – 2019.....	32
Gráfico 4	Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Paraíba – 2015 – 2019.....	33
Gráfico 5	Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Paraíba – 2015 – 2019.....	35
Gráfico 6	Evolução do número de escolas de Ensino Médio por rede (pública ou privada) – Paraíba – 2015 – 2019.....	35
Gráfico 7	Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio – Paraíba – 2015 – 2019.....	36
Gráfico 8	Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio – Paraíba – 2019.....	37
Gráfico 9	Expansão das escolas de tempo integral da rede estadual da Paraíba 2015 – 2021.....	44
Gráfico 10	Quantidade de trabalhos do levantamento de publicações sobre o tema 2010 – 2020.....	57
Gráfico 11	Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	97
Gráfico 12	Disciplinas ministradas pelos respondentes do questionário.....	170
Gráfico 13	Contagem de referências de codificação.....	171
Gráfico 14	Frequência de trabalho a mais do que a carga horária estipulada.....	174
Gráfico 15	Realização de atividades com os estudantes como objetivo específico de prepará-los para avaliações externas.....	177
Gráfico 16	A preparação para as avaliações externas consome muito do tempo de atividades escolares mais importantes.....	177
Gráfico 17	Quem avalia o trabalho do professor.....	179

Gráfico 18	Ferramentas ou fontes de informação utilizadas na avaliação docente.....	181
Gráfico 19	Utilização dos resultados das avaliações externas para avaliar o trabalho dos professores.....	182
Gráfico 20	Reconhecimento, esforço e capacidade docente a partir do resultado das avaliações externas.....	183
Gráfico 21	Relação dos professores com a gestão.....	185
Gráfico 22	Esforço cooperativo entre o corpo docente.....	186
Gráfico 23	Recomendações da gestão em relação às avaliações externas.....	188
Gráfico 24	Frequência de vezes em que o docente se sentiu constrangido em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula.....	191
Gráfico 25	Grau de autonomia para realizar determinadas ações.....	192
Gráfico 26	Resultado das avaliações externas e a tomada de decisão sobre conteúdo curricular.....	193
Gráfico 27	Grau de satisfação com o salário em relação ao vínculo.....	196
Gráfico 28	Grau de satisfação com o salário em relação à formação.....	197
Gráfico 29	Grau de satisfação da estrutura de progressão da carreira.....	199
Gráfico 30	Utilização dos resultados das avaliações externas para premiar professores com bom desempenho.....	202
Gráfico 31	Quem sofre algum tipo de consequência dos resultados das avaliações externas.....	202
Gráfico 32	Recebimento de melhor remuneração em escolas melhor avaliadas.....	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. AESCOLA INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARAIBANA.....	30
1.1 O contexto da educação paraibana.....	30
1.2 Ensino Médio de tempo integral na rede estadual.....	41
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS E O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA.....	56
2.1 Estudos acadêmicos que abordam diferentes temáticas sobre a educação integral em alguns estados do Brasil.....	58
2.2 Estudos acadêmicos que refletem sobre o trabalho de professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral.....	71
2.3 Estudos acadêmicos com especificidade a política pública de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba.....	77
2.4 Síntese da revisão bibliográfica e suas contribuições para pesquisa.....	80
3. AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: REESTRUTURAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	84
3.1 O trabalho docente numa breve contextualização histórica.....	86
3.2 A reestruturação do trabalho docente.....	90
3.3 As condições do trabalho docente na educação básica brasileira.....	95
3.4 As configurações do Trabalho Docente em Programas de Educação Integral para o Ensino Médio.....	101
3.5 O trabalho docente na pandemia de Covid-19.....	103
4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA.....	110
4.1 Da política nacional para reestruturação curricular do Ensino Médio à implementação das escolas cidadãs.....	111
4.2 A estrutura de funcionamento das escolas cidadãs da Paraíba e as orientações legais do PEIPB.....	125
4.3 O Programa de Educação Integral da Paraíba e as políticas da Nova Gestão Pública.....	149

5 O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO	
INTEGRAL DA PARAÍBA.....	168
5.1 Carga de trabalho.....	172
5.2 Avaliação docente.....	178
5.3 Relação com a gestão.....	184
5.4 Autonomia docente.....	189
5.5 Remuneração e carreira.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	211
ANEXOS.....	224
Anexo A –Recorte do questionário utilizado na pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil”	225
Anexo B – Roteiro Grupo Focal.....	231

INTRODUÇÃO

A criação das Escolas Cidadãs Integrais na rede estadual de ensino da Paraíba foi um marco para o nascimento do Programa de Educação Integral. Essa inovação na oferta do Ensino Médio em tempo integral causou uma série de mudanças na organização das atividades escolares e para o trabalho docente.

A proposta de um novo currículo com disciplinas diferenciadas, práticas pedagógicas que sugerem maior aproximação com o aluno, instrumentos de alinhamento pedagógico e acompanhamento administrativo, são novidades efetivadas e consolidadas no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB).

Foi diante do contexto de transição entre o modelo anterior de oferta do Ensino Médio para a oferta em tempo integral que a proposta de pesquisa desta tese se originou. A partir de reflexões e inquietações de quem vivenciou o processo como professor, entre os anos de 2016 e 2019, buscou-se propor uma investigação científica que abordasse as problemáticas identificadas nas transformações do trabalho docente.

A sensação de estresse e cansaço, resultantes de muita cobrança e pouca valorização profissional, além do acúmulo de responsabilidades, falta de material e estrutura para a realização adequada do trabalho com a qualidade esperada, pouco tempo para estudar e planejar as atividades e a obrigatoriedade de substituir colegas de trabalho foram se acumulando. Apesar do discurso sobre a implantação do PEIPB de forma dialogada, o que se constatou foi pouco espaço para manifestação de pontos de vista, pouca flexibilidade quanto à organização dos horários, cobranças em relação ao seu cumprimento, bem como à produção de documentos para acompanhamento administrativo e pedagógico, tutoria de estudante, desenvolvimento de projetos. Enfim, uma diversidade de atividades pedagógicas e administrativas que aumentou sensivelmente a carga de trabalho docente.

Inicialmente, as mudanças percebidas diante da passagem de uma escola, que funcionava em período parcial com três turnos separados, para uma escola em tempo integral foi o fato de ter que se manter por dois turnos no interior dela, podendo sair apenas para o horário do almoço. Na escola em tempo parcial o professor só precisava estar na escola para cumprir os horários de suas aulas, reuniões e planejamentos; além disso, no intervalo entre uma aula e outra os professores podiam sair da escola para resolver questões pessoais.

É certo que o trabalho pedagógico exige dedicação, atenção e presença no espaço escolar, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e dos projetos

educacionais, mas, para isso, é preciso que haja condições favoráveis e os professores estejam bem. A organização do tempo durante os dias da semana pra se debruçar sobre questões pessoais e profissionais significa certo equilíbrio para qualidade de vida. A mudança para o trabalho de tempo integral é fator de estranhamento na dinâmica de organização desse tempo.

A dedicação em tempo integral, trabalhar por dois turnos no interior da escola requer que essa instituição ofereça as condições necessárias para as atividades de ensino, planejamento, estudo, elaboração e confecção de materiais didáticos, enfim, possibilite ao professor organizar, preparar-se e desenvolver seu trabalho, ou, caso contrário, terá dificuldades em desempenhar com êxito sua função, podendo ter demandas para casa e adentrar a um terceiro turno.

No entanto, apesar de possuírem internet, muitas escolas não oferecem esse serviço com a qualidade necessária para suprir as suas necessidades, o que reflete no trabalho de pesquisa, estudo, preenchimento do diário eletrônico e preparação de aulas. Outras situações complicadas são as faltas de equipamentos como computadores para uso pelos professores e/ou um ambiente adequado e propício para estudo e elaboração intelectual de organização das aulas.

A pesquisa de mestrado sobre os Programas Nacionais de Educação e os déficits de infraestrutura das escolas públicas brasileiras aponta que são precárias e desiguais as condições de infraestrutura física entre as escolas de diferentes localidades do país (OLIVEIRA DAL, 2017). A desigualdade regional mostra os estados do Norte com maiores dificuldades, como consta no Censo da Educação Básica 2021:

No Ensino Médio, 96,9% das escolas têm internet. Porém, a internet banda larga está presente em menor número, estando disponível em 84,2% das escolas. O recurso é menos comum no Norte do País. Os estados com cobertura de banda larga abaixo dos 50% são Acre e Roraima (INEP, 2021, p.100).

Recentemente, o estudo realizado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a qualidade da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil entre 2013 e 2017 mostrou a importância das boas condições estruturais das escolas para o alcance de bons resultados em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outra questão percebida diante da mudança foi o fato de que estar na escola durante dois turnos, de segunda a sexta, possibilita desenvolver projetos, o que já se fazia na escola de meio turno, no estado da Paraíba, incentivado pelo pagamento de

bonificação salarial aos professores pelo projeto “Prêmio Mestre da Educação”. Mesmo não tendo que estar na escola durante dois turnos todos os dias da semana, o desenvolvimento dos projetos demandava uma presença maior no âmbito escolar. Assim, a necessidade de estar na escola para organizar e pôr em prática projetos já era uma realidade. O que mudou foi que essa permanência passou a estar dentro da carga horária de trabalho de forma remunerada.

Apesar de não ter a mesma equivalência salarial, a escola de tempo integral possibilitou que muitos professores deixassem de fazer dupla ou tripla jornada de trabalho em duas ou mais escolas para garantir melhores remunerações. No entanto, alguns professores ainda mantêm tripla jornada, trabalhando pela manhã e tarde numa escola de tempo integral e à noite em outra escola e há aqueles que têm sua tripla jornada, sendo manhã e tarde na escola e a noite com demandas levadas para casa. Isso foi evidenciado na pesquisa sobre o trabalho docente no Programa de Ensino Integral de São Paulo:

O docente passa a acumular tarefas diretamente vinculadas à gestão da escola, ao atendimento especializado dos alunos, ao atendimento de exigências burocráticas para a formulação de documentos, à própria formação continuada, entre outras (MOURA, 2015). Esse fato foi observado na fala de alguns professores entrevistados, que argumentam que acabam levando muito trabalho para terminar em casa: “São muitos documentos para entregar. Você está sempre fazendo alguma coisa” (PROFESSORA 4, 52 anos). (DIAS, 2018, p. 13).

A bolsa de Gratificação por Atividade Exercida na Escola Cidadã, que inicialmente era de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e depois passou para R\$ 1.000,00 (mil reais), incentiva alguns professores a exercerem suas atividades nas escolas integrais para melhorar o salário, principalmente aqueles que tinham que se desdobrar em mais de uma escola para conseguir cumprir carga horária. Essa demanda de trabalho em tempo integral numa única escola já era uma reivindicação dos trabalhadores da educação no intuito de diminuir a carga de trabalho e o desgaste do professor em várias escolas, além disso, melhorar a qualidade do trabalho através de um envolvimento mais orgânico com a escola.

Além das aulas das disciplinas (português, matemática, física, química, sociologia, filosofia, inglês, espanhol, educação física, artes, biologia, geografia e história), os professores têm de ministrar disciplinas do currículo diversificado (estudo orientado, projeto de vida e práticas experimentais). Devem, também, organizar

disciplinas eletivas de forma interdisciplinar, com no mínimo dois professores de áreas distintas, reorganizadas a cada semestre.

Essa demanda de ministrar uma disciplina da base diversificada sem ter uma formação qualificada para a mesma é um desafio que requer estudo, preparação e inovação para alcançar a participação dos estudantes que também não estão familiarizados com elas. No intuito de resolver essa fragilidade, são oferecidas formações continuadas, aligeiradas, que apresentam de forma sucinta o objetivo e algumas experiências que ajudem o professor a nortear seu trabalho. O incentivo à formação continuada dos professores fica limitado às formações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT).

A insuficiência e superficialidade na formação continuada de professores do Ensino Médio para educação integral foi exposta na experiência do Programa de Ensino Integral de São Paulo na pesquisa de mestrado de Moura (2015, p. 99), ela relata:

Dos discursos apresentados em torno do tema formação continuada de professores, depreendem-se dois aspectos distintos. O primeiro que remete à contribuição para o amadurecimento dos professores que a ela tiveram acesso, e, o segundo que constata a insuficiência dos cursos e/ou a superficialidade das discussões.

A disciplina de projeto de vida, então considerada o núcleo central da formação dos estudantes, demanda um esforço de preparação que não se situa apenas nas elaborações didáticas, mas também psicológicas. Isso porque os temas abordados nas aulas são de um enfoque que envolve a subjetividade e a trajetória da vida dos estudantes, suas relações familiares e consigo mesmo, com seus sonhos, enfim, com perspectivas de presente e futuro de vidas reais.

Apesar de se ter alguns encontros de formação oferecidos pela SEECT com as instituições parceiras do projeto de Escola Cidadã, eles aparentam não ser suficientes para garantir a segurança e a qualidade que os professores gostariam de ver em seus trabalhos. Muitas dúvidas, questionamentos, poucos materiais de apoio e muitas cobranças por parte da SEECT na eficiência e eficácia dessas aulas.

Os professores são cobrados pela apropriação do modelo de escola integral na teoria e na prática, sendo a eles oferecida uma formação inicial sobre o modelo “Escola da Escolha” e depois formações pontuais voltadas para as disciplinas do currículo diversificado e as coordenações de área.

A educação de tempo integral é uma realidade que há tempos é pensada e construída no Brasil, com experiências no século XX. Na década de 1950, Anísio

Teixeira fundou na cidade de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, que segundo Figueiredo (2014), procurou afastar as crianças das ruas, enriquecendo a escola com atividades práticas, articuladas à vida, formando hábitos e maneiras de convivência, compensando deficiências da educação familiar.

O exemplo da Escola Parque inspirou a criação de novos projetos na década de 1980: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, os Projetos de Educação Integrada em Período Integral em Curitiba, o Programa de Formação Integral de Crianças em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Municipal em Porto Alegre (FIGUEIREDO, 2014).

Nos anos 1990, a partir dos Centros Integrados de Apoio à Criança, tentou-se implantar diversas escolas de Ensino Fundamental em horário integral, o que acabou não acontecendo, e estes lugares foram posteriormente chamados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Nesta mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada já citava a progressiva implantação, a critério dos sistemas de ensino, da educação em tempo integral no Ensino Fundamental. A partir daí, novos projetos e iniciativas foram colocadas em prática para ampliar o tempo de permanência do estudante na escola como o Projeto Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Atualmente, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a educação em tempo integral continua como um desafio à educação pública brasileira. O avanço da transformação das escolas regulares em instituições que atendem ao projeto de educação integral é cada vez maior, pressionando os professores a aderirem ao trabalho em tempo integral.

Os professores que não querem adotar o projeto buscam lotação em escolas regulares. No entanto, essa opção de ser relocado em outra escola pode não ser uma tarefa fácil para professores efetivos, diante do número cada vez menor de escolas em tempo parcial, e, pior ainda, para contratados que correm o risco de serem dispensados e perderem o emprego.

Pensando na grande quantidade de professores de contrato temporário pela SEECT, muitos deles se submetem ao processo de adaptação sem questionamentos ao projeto para garantir seu emprego e, assim, o projeto proposto pelo Estado é encaminhado sem muitas resistências, o que não significa que elas não existam. Nesse processo, ocorre uma grande rotatividade de profissionais das escolas em tempo

integral, o que enfraquece as relações de trabalho e a continuidade dos processos político-pedagógicos.

A alteração de professores nas escolas integrais da rede pública de ensino foi registrada na pesquisa de doutorado de Maria Lúcia Santos (2018) e na dissertação de Marcoelis Moura (2015) referindo-se às experiências educacionais, respectivamente, nos estados de Goiás e Piauí. A justificativa da rotatividade docente se deu não só no vínculo de trabalho dos professores, argumentando que o vínculo temporário contribui para esse movimento, mas, também, a partir da fala de um dos entrevistados piauiense, a carga de trabalho contribui para esse revezamento. Segundo Moura (2015, p. 55), apenas 13 (21%) dos que foram arregimentados no primeiro ano permaneceram nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral, havendo uma mudança no quadro de 23 professores (38%) entre os anos de 2010 e 2014, sendo esse valor ainda maior em 2015 com remoção de 25 professores (41%).

Diante deste contexto, observa-se que o PEIPB efetiva um novo currículo para o Ensino Médio nas escolas estaduais e altera a organização do trabalho pedagógico e de seus profissionais, a começar pela mudança na jornada de trabalho. Portanto, diante do Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI), das condições de trabalho e todas as novas demandas que o PEIPB traz aos professores, esta pesquisa questiona: Como os professores do Ensino Médio em RDDI interpretam o processo de regulação do trabalho docente no PEIPB? A resposta envolve o contexto da prática docente no cotidiano escolar, suas condições de trabalho, a relação com estrutura física, equipamentos e subsídios didáticos, aspectos ligados à remuneração e carreira, bem como à formação inicial e continuada.

Segundo Hypólito (2012), as condições de trabalho docente estão relacionadas à contextualização histórica em que se desenvolve a prática, ao estado da construção social da docência em seus aspectos objetivos e subjetivos, na incorporação de novas tecnologias, nos recursos empregados para sua realização, referindo-se tanto ao processo de trabalho como de emprego, às questões de ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação, aspectos emocionais e de satisfação que determinam as condições de precarização do trabalho.

Muitos aspectos envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas, aspectos que influenciam sobremaneira as condições do trabalho do professorado. Envolvem elementos indissociáveis, tais como: formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho, dentre outros (HYPOLITO, 2012, p. 211).

Segundo Gamboa (2012), uma pesquisa tem como foco encontrar uma resposta para um problema, seja ele do campo empírico ou teórico, e o faz deixando em aberto as possibilidades de respostas a serem descobertas no decorrer do processo. Nesse sentido, a resposta ao problema da tese é elaborada concomitante ao andamento dos procedimentos da pesquisa.

Inicialmente, a hipótese da tese foi: Os professores do Ensino Médio em RDDI precisam responder a uma série de novas exigências de regulação da política educacional do PEIPB em condições desfavoráveis de trabalho, o que os leva a processos de adaptação, questionamentos e reajustes ao trabalho docente.

O problema da pesquisa está elaborado com foco no trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas cidadãs em RDDI, levando em consideração as demandas pedagógicas e técnico-administrativas que estão colocadas para esses profissionais e as transformações que ocorrem no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é compreender como as mudanças no processo do trabalho docente no PEIPB impactaram a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI, tendo como objetivos específicos: 1. Investigar as características e as condições de trabalho do professor do Ensino Médio em RDDI no PEIPB; 2. Compreender o trabalho dos professores do Ensino Médio do PEIPB no quadro teórico referente às análises sobre a reestruturação do trabalho docente; 3. Analisar a política pública de Educação Integral da Paraíba em suas diretrizes, objetivos, organização do trabalho pedagógico e relação com as reformas educacionais.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na busca por elucidar a realidade em que o professor de escolas de tempo integral tem desenvolvido seu trabalho, contribuindo, assim, para a possibilidade de transformação desta conjuntura, apresentando evidências que colaborem nas proposições às políticas públicas educacionais que melhorem as condições de trabalho e a oferta na educação básica.

A investigação também auxilia na compreensão do processo de reestruturação do trabalho, viabilizando conhecer o trabalho do professor na escola de tempo integral e suas relações com a reestruturação produtiva.

Perquirir sobre o trabalho docente, suas condições e consequências na vida do trabalhador está relacionado a cooperar com a luta por melhores condições de vida e de trabalho para os cuidados com a saúde e a promoção de um ambiente educativo que possibilite ao professor desenvolver com qualidade sua prática pedagógica, sem que esta seja causa de adoecimento e negação do tempo de lazer.

A metodologia da pesquisa segue o caminho científico adotado e organizado pelo pesquisador a partir de seu objeto de investigação. A metodologia é a trajetória do pensamento e a ação realizada na realidade “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2002, p. 16), sendo esta criatividade a marca de expressão do autor.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2002, p. 25).

A investigação se situa como pesquisa exploratória e documental por colher dados e informações importantes nos documentos em que se apoiam as diretrizes e regulamentação do PEIPB e por se tratar de um tema específico, pouco explorado, referente ao trabalho docente de uma política educacional recente, aplicada na rede pública do estado da Paraíba. Apesar da existência de uma gama de trabalhos relacionados ao trabalho docente nas políticas de educação de tempo integral em outros estados do Brasil, há poucos estudos que se debruçam sobre essa temática no contexto paraibano.

O trabalho de investigação está perspectivado na pesquisa qualitativa e quantitativa, numa junção em que os dados dialogam, “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

O percurso metodológico que guiou a produção desta tese foi orientado na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Primeiramente, visando a revisão bibliográfica de trabalhos que tratam sobre o tema, a pesquisa bibliográfica foi feita em livros e periódicos investigações acadêmicas que tratam sobre o trabalho docente no PEIPB ou em programas similares em outras localidades do Brasil. A pesquisa bibliográfica também organizou o apanhado teórico sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio e o processo de reestruturação do trabalho, elencando autores e produzindo sínteses que organizaram o arcabouço teórico.

A pesquisa documental foi um dos procedimentos utilizados para levantamento de dados. É um tipo de pesquisa parecido com a pesquisa bibliográfica, mas com a especificidade de utilizar fontes documentais que podem ser empregadas na construção da problemática e na análise da pesquisa.

Dentre os documentos observados na pesquisa, estão:

- Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a escola cidadã integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
- Decreto nº 36.409, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
- Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do estado da Paraíba, e dá outras providências.
- Lei nº 8.718, de 06 de dezembro de 2008. Altera a Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003, e dá outras providências.
- Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e institui o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) e dá outras providências.
- Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o Programa de Educação Integral.
- Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).
- Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024.
- Portaria nº 1330, de 09 de dezembro de 2019. Versa sobre as normas, procedimentos e cronograma para o início do ano letivo de 2020, realização de matrículas, movimentação de pessoal da Rede Pública de Ensino Estadual da Paraíba e dá outras providências.
- Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Recife. 2015.
 - ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Tecnologia de gestão Educacional. Princípios e Conceitos. Planejamento e Operacionalização. Recife, 2015.
 - ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escola da escolha. Recife, 2015.

- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo pedagógico. Princípios educativos. Recife, 2015.
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico. Conceitos. Recife, 2015.
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico. Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. Componentes curriculares Ensino Médio. Recife, 2015.
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico. Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. Práticas educativas. Recife, 2015.
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico. Ambientes de aprendizagem. Recife, 2015.
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico. Instrumentos e rotinas. Recife, 2015.

A pesquisa de campo foi o momento de adentrar o universo empírico e explorar a realidade do objeto de estudo, correspondendo ao momento de coleta de dados, alinhada ao propósito do que se busca conhecer, delimitada categoricamente em cinco pontos: carga de trabalho; avaliação docente; relação com a gestão escolar; autonomia docente; e remuneração e carreira.

Essa fase da pesquisa foi desenvolvida de forma integrada com a pesquisa: “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil¹”, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO - UFMG), tendo em vista o diálogo e a inserção do objeto de estudo da tese com a pesquisa mais ampla de articulação internacional.

Dessa maneira, os instrumentos de coleta de dados e análise foram compartilhados. Para a obtenção das informações empíricas foi utilizado o questionário de tipo *survey* (ANEXO A) e a técnica de grupo focal, orientado por um roteiro (ANEXO B). Para a análise dos dados, em relação aos aspectos quantitativos, foi

¹ As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil, coordenação Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira. COEP/UFMG 15185819.2.0000.5149. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as condições de oferta da Educação Básica em quatro estados da região Nordeste, com o intuito de subsidiar políticas públicas que promovam sua melhoria. A pesquisa é financiada pelo Edital Universal CNPq, 2018, com o título As políticas de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente em contexto de acentuada desigualdade social, Processo n°: 420950/2018-4.

empregado técnicas de tratamento estatístico, e para o exame qualitativo, usou-se a análise de conteúdo com ajuda do *software NVivo*², versão 12.

O questionário *survey* é utilizado na obtenção de dados para análise quantitativa sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas (amostra) que representam parte de um conjunto maior (universo). No caso desta pesquisa, o universo é compreendido pelos professores do Ensino Médio de Escolas Cidadãs que trabalham em RDDI e a amostra é composta pelos professores das Escolas Cidadãs, sorteadas para participar da pesquisa.

A pesquisa *survey* é apropriada para responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quando?”, cujo objeto de estudo ocorre no presente ou no passado recente (FREITAS *et al.*, 2000). Segundo Duarte (2010, [s/p]), ela é utilizada em pesquisas sociais que, “objetivamente, visam descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo”.

O grupo focal, técnica utilizada na coleta dos dados, serviu para apreender, dos professores, percepções, sentimentos e ideias que colocaram à vista uma diversidade de pontos, aspectos emocionais e peculiaridades que ajudaram a entender melhor o cenário real em que se processa o trabalho docente, colocado de maneira verbal e escrita pelos próprios professores.

Segundo Gatti (2012), o grupo focal revela representações, hábitos, crenças, valores e outros aspectos que reverberam ideias e práticas divergentes e convergentes das pessoas no seu cotidiano. Essa técnica reúne um grupo de pessoas para dialogarem sobre alguns tópicos que são colocados pelo mediador, podendo ocorrer por meio de perguntas, frases, imagens ou vídeos, deixando os participantes livres para expressarem suas opiniões e pontos de vista.

O relatório final da pesquisa de tese está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o contexto da educação paraibana, procurando revelar o universo em que se insere o professor do Ensino Médio do PEIPB, abordando o cenário da educação básica na rede estadual com relação ao Ensino Médio, à educação em tempo integral e aos docentes. A discussão alcança o processo de implementação do PEIPB, esboçando características do programa e observações relacionadas ao trabalho docente. O segundo capítulo explicita a revisão

²*NVivo* é um programa de computador que serve para ajudar na análise qualitativa dos dados com ferramentas de trabalho capazes de lidar com documentos em diferentes formatos, facilitando a organização das discussões do grupo focal e outros processos de análise.

bibliográfica que apurou publicações acadêmicas a respeito do trabalho dos professores do Ensino Médio no PEIPB entre os anos de 2010 e 2020, organizados em três blocos (o primeiro sobre a educação integral com diferentes temáticas contextualizadas em alguns estados do Brasil, o segundo relacionado à prática dos professores e à educação integral para o Ensino Médio e o terceiro com elaborações que contribuem de maneira mais específica com a política pública de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba), seguidos de uma síntese sobre o contexto científico em que se desenvolve a pesquisa e a justificativa de sua relevância. O terceiro capítulo procura expor um arcabouço teórico sobre o trabalho docente e suas mudanças no contexto histórico mais recente, incluindo o momento pandêmico da Covid-19. As análises provenientes da revisão de literatura revelam um processo de reestruturação da profissão docente, além de intensificação e precarização das condições de trabalho em muitos contextos de reforma, como as que ocorrem através dos PEI. O quarto capítulo contribui para compreensão dos processos de regulação do trabalho docente a partir da política educacional efetivada no PEIPB em suas orientações para a organização do trabalho escolar. Foi realizado um breve resgate histórico das políticas educacionais que viabilizaram sua efetivação, os elementos que evidenciam suas características, mediações e referências com vistas a compreender os nortes de seu funcionamento pedagógico e administrativo, bem como as possíveis conexões com as reformas educacionais de padrão gerencialista ocorridas no Brasil e no mundo. O quinto capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa, considerando o arcabouço teórico desenvolvido e as informações empíricas coletadas, procurando revelar como os professores do Ensino Médio em RDDI interpretam e resistem à regulação do trabalho docente no PEIPB diante das condições de trabalho apresentadas.

CAPÍTULO I

A ESCOLA INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARAIBANA

Neste primeiro capítulo é apresentado o contexto da educação paraibana, procurando revelar o universo em que se insere o professor do Ensino Médio do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB), abordando o cenário da Educação Básica na rede estadual com relação ao Ensino Médio, a educação em tempo integral e aos docentes. A discussão alcança o processo de implementação do PEIPB, esboçando características do programa e observações relacionadas ao trabalho docente.

1.1 O contexto da educação paraibana

A Paraíba é um dos nove estados da Federação do Brasil que compõem a Região Nordeste, localizado na posição de terras mais a oeste do país, vizinho dos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará. A população da Paraíba, segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³ para 2020 foi de pouco mais de 4 milhões de pessoas, espalhadas num território de 56.467 km², dividido em 223 municípios, sendo João Pessoa a capital, e 4 mesorregiões (Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano). O Índice de Desenvolvimento Humano do estado em 2010 estava em 0,658, ocupando a 23ª posição do *ranking* dos estados brasileiros.

A Educação Básica da Paraíba, nível de ensino onde se localizam os professores foco desta pesquisa, está retratada no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2019 – estado da Paraíba (INEP, 2020). O documento apresenta dados importantes sobre as matrículas, os docentes e as escolas nas esferas pública e privada, e nos diferentes níveis de ensino da educação básica.

Segundo o mesmo documento, houve na Paraíba uma redução de 3% no número de matrículas entre os anos 2015 e 2019, passando de 999.858 para 969.806 matrículas, dividida nas redes públicas de ensino federal, estadual, municipal e em instituições privadas, como mostra o gráfico abaixo.

³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Gráfico 1 – Matrículas da educação básica segundo a rede de ensino – Paraíba – 2015–2019



Fonte: INEP (2020).

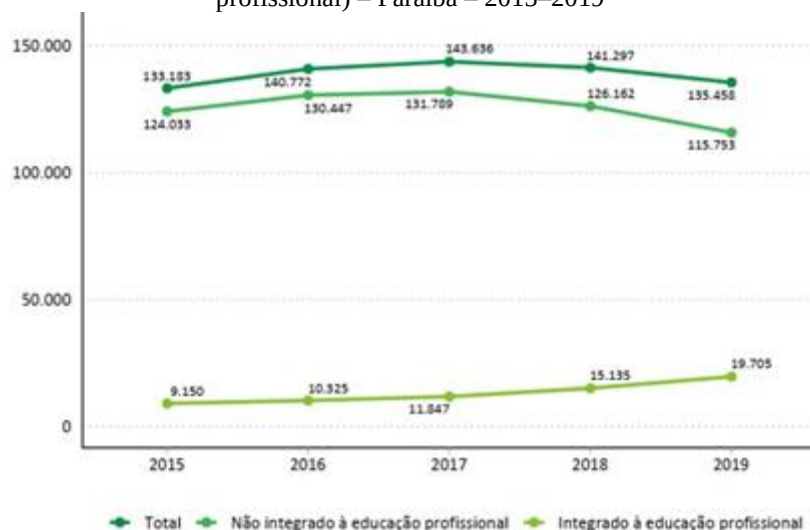
Na rede estadual, apesar do acréscimo de matrículas visto entre 2015 (292.869) e 2016 (308.114), ano em que começaram a funcionar as Escolas Cidadãs de tempo integral, nos anos seguintes o número de matrículas foi decrescente, chegando ao valor de 249.241 matrículas em 2019.

As matrículas do Ensino Médio foram em sua maioria localizadas nas escolas urbanas. As matrículas da zona rural foram atendidas 100% pela rede pública (estadual e federal). A maior parte das matrículas foi situada nas escolas estaduais, correspondendo em 2019 ao percentual de 79,5%, enquanto 5% se encontravam nas escolas da rede federal, 15,3% em instituições privadas de ensino e 0,3% na rede municipal.

As matrículas no Ensino Médio, de modo geral, apresentaram um crescimento entre os anos 2015 e 2019, de 133.183 para 135.458 matrículas; no entanto, em relação ao ano de 2017, a tendência foi de queda. O número de matrículas do Ensino Médio não integrado à educação profissional teve uma redução de 6,7%, enquanto o número de matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional teve um acréscimo de 115,4%, passando de 9.150 para 19.705 matrículas, como mostra o gráfico 2.

Desde 2016 que a rede estadual de educação vem aumentando a oferta de matrículas no Ensino Médio integral com as escolas Cidadã Integral e Cidadã Integral Técnica, num total que foi de 8 escolas em 2016 para 302 em 2021. Dessas, 124 oferecem o Ensino Médio integrado à educação profissional. Segundo o governo do estado, em 2021, foram ofertadas 74.569 vagas para os estudantes nas escolas de tempo integral.

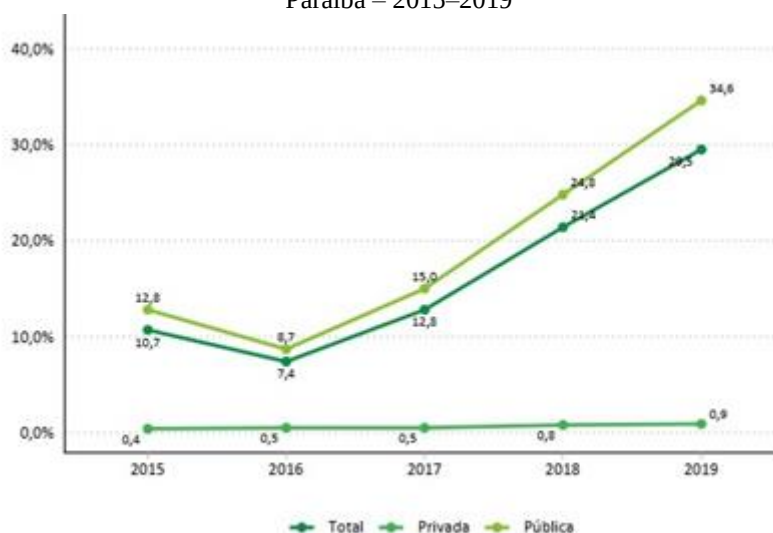
Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Paraíba – 2015–2019



Fonte: INEP (2020).

Os dados do Censo da Educação Básica 2019 mostram que houve um aumento no número de matrículas no Ensino Médio de tempo integral, tanto na esfera pública quanto na privada. Na esfera pública o percentual de estudantes matriculados em tempo integral subiu de 12,8% em 2015 para 34,6% em 2019, como mostra o gráfico 3. Na rede federal encontram-se 45,1% do total de matrículas no Ensino Médio em tempo integral contra 34,1% na rede estadual.

Gráfico 3 – Percentual de matrícula de alunos em tempo integral no Ensino Médio por rede de ensino – Paraíba – 2015–2019



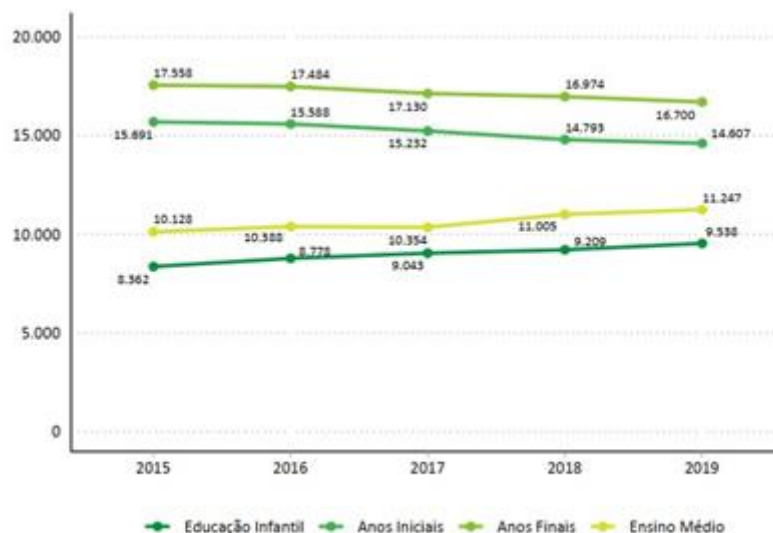
Fonte: INEP (2020).

A respeito das matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional, o aumento foi de 30,2% entre os anos 2015 e 2019. As matrículas da educação

profissionais foram concentradas na rede estadual, apresentando o percentual de 44,8%, enquanto na rede federal foi de 32,1% das matrículas.

Algumas informações sobre os docentes da Educação Básica da Paraíba foram apresentadas no Censo Escolar de 2019, dentre elas, a de que o número de docentes nas diferentes etapas da Educação Básica variou entre os anos 2015-2019 e acompanhou a demanda de matrículas em cada estágio como mostra o gráfico4.

Gráfico 4 – Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Paraíba – 2015–2019



Fonte: INEP (2020).

Assim como o número de matrículas no Ensino Médio teve um acréscimo, a quantidade de docentes para essa etapa de ensino igualmente aumentou. Em 2015 eram 10.128 professores, em 2019 passaram a ser 11.247. Desses professores que trabalharam em 2019, 95,2% possuíam formação em nível superior completo, sendo 81,9% formados com cursos de licenciatura e 13,3% no bacharelado. Apenas com o Ensino Médio ou inferior eram 4,8% e nenhuma porcentagem referente a professores com formação superior em andamento.

Uma das exigências para o professor trabalhar nas Escolas Cidadãs é que tenha formação em curso superior. A adequação dos profissionais com a regência da disciplina que corresponda ao curso em que foi formado é uma preocupação já sinalizada em legislações que orientam a educação brasileira. O Indicador de Adequação da Formação Docente foi apresentado pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, quando divulgou o resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para

observar a relação entre a formação do professor, a disciplina ministrada e a proficiência dos estudantes.

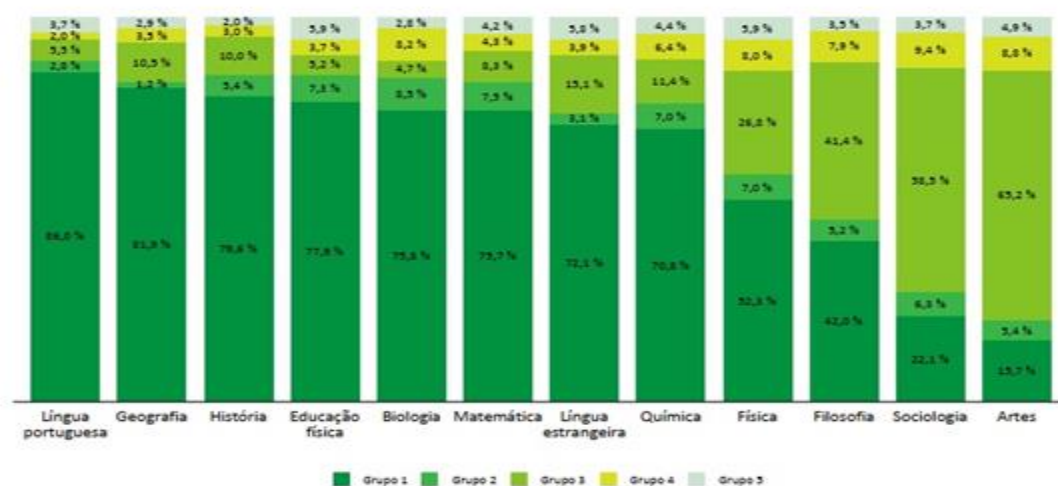
No artigo publicado por Carmoet *al.* (2014) encontra-se uma análise da relação entre o desempenho escolar no Ensino Médio regular e o Indicador de Adequação da Formação Docente a partir do resultado do ENEM 2013 e aponta que a maior adequação dos professores que ministram disciplinas correspondentes à sua formação contribui para melhores resultados no desempenho dos estudantes.

Os resultados desse estudo indicam que as informações obtidas com a análise do Indicador de Formação Docente sobre o desempenho das escolas no Enem fornecem uma alternativa viável de melhoria na proficiência dos estudantes, pela possibilidade de intervenção direta da escola sobre a distribuição dos professores de forma a garantir a conformidade entre a formação do docente e sua disciplina de trabalho, tomando essa medida como uma política pública educacional de efeito prático, que pode ser paulatinamente implementada, avaliada e reformulada pelos resultados verificados anualmente em testes padronizados com aplicação em larga escala. É nesse sentido que a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (CARMO *et al.*, 2014, p.37).

Na Paraíba, a inadequação da formação dos professores com as disciplinas que ministram ainda é bastante comum nas escolas. Essa distorção é mais forte na disciplina de artes e menos comum na disciplina de português. O gráfico 5 demonstra a realidade de cada disciplina. O Grupo 1 representa o percentual de professores com formação superior de licenciatura correspondente à disciplina que ministra.

Quanto à presença de professores com pós-graduação e em formação continuada, o percentual apresentado no Censo Escolar 2019 mostrou que o número de professores da Paraíba com pós-graduação foi crescente entre os anos 2015-2019, atingindo o valor de 39,9%. No mesmo sentido, docentes com formação continuada alcançaram o percentual de 40,7%.

Gráfico 5 – Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Paraíba – 2015–2019

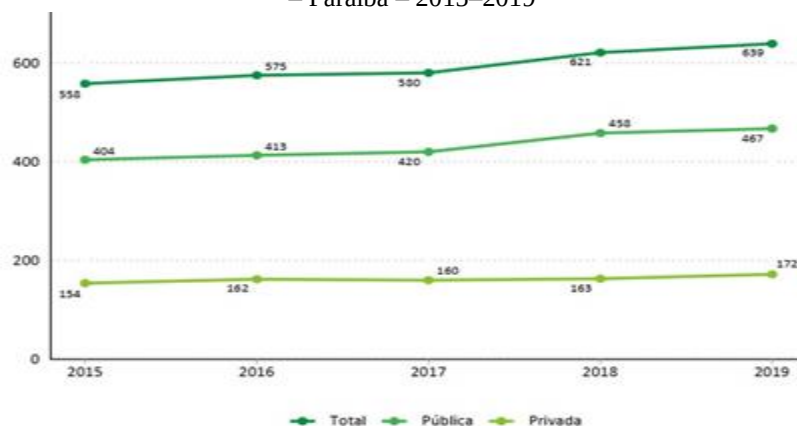


Fonte: INEP (2020).

As escolas de educação básica no estado da Paraíba atingiram em 2019 o total de 4.868 escolas. Desse total, 13,4% representam escolas da rede estadual, 0,5% da rede federal, 19,1% da rede privada e a grande maioria das escolas de educação básica pertencentes à rede municipal com 66,9%.

O Ensino Médio foi ofertado por 13,1% das escolas de educação básica do Estado, significando o número de 639 unidades de ensino no ano de 2019. Esse valor foi crescente desde 2015, tanto na esfera pública quanto na privada, respectivamente, nos percentuais de 15,6% e 11,7%, como mostra o gráfico 6. O número de escolas públicas (rede federal e estadual) que ofertaram o Ensino Médio passou de 404 escolas para 467 escolas na Paraíba.

Gráfico 6 – Evolução do número de escolas de Ensino Médio por rede (pública ou privada) – Paraíba – 2015–2019

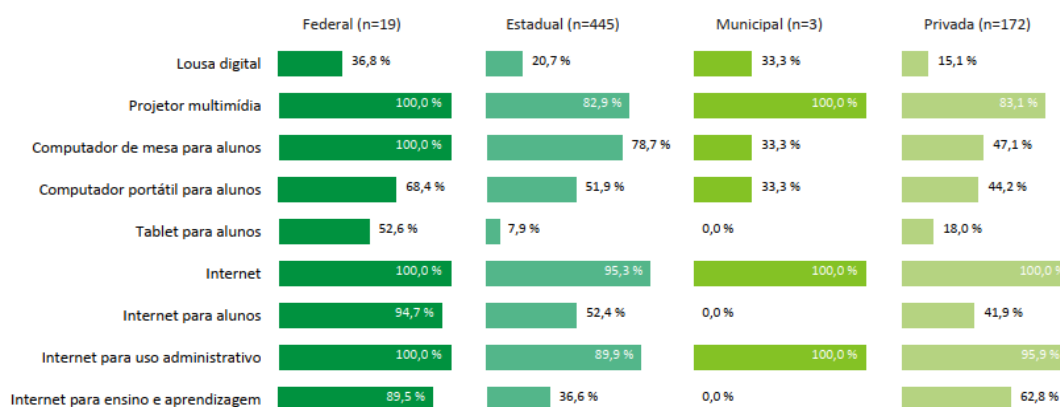


Fonte: INEP (2020).

Sabendo-se que 69,6% das escolas de Ensino Médio da Paraíba são de responsabilidade do governo estadual, 26,9% são instituições privadas, 3% da rede federal e 0,5% da rede municipal, em valores absolutos, significa que das 467 escolas de Ensino Médio da rede pública, 445 escolas são da rede estadual, 19 escolas da rede federal e 3 escolas da rede municipal. No ano de 2019 estavam em funcionamento 153 Escolas Cidadãs; isso representa 34% das escolas estaduais oferecendo o Ensino Médio em tempo integral.

A respeito da estrutura das escolas de Ensino Médio quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos como internet, computadores, projetor multimídia e outros, os melhores resultados percentuais foram da rede federal, como mostra o gráfico 7. A rede estadual apresentou 36,6% no item “internet para ensino e aprendizagem”, 82,9% para “projetor multimídia”, 78,7% para “computador de mesa para os alunos” e 95,3% para “internet”.

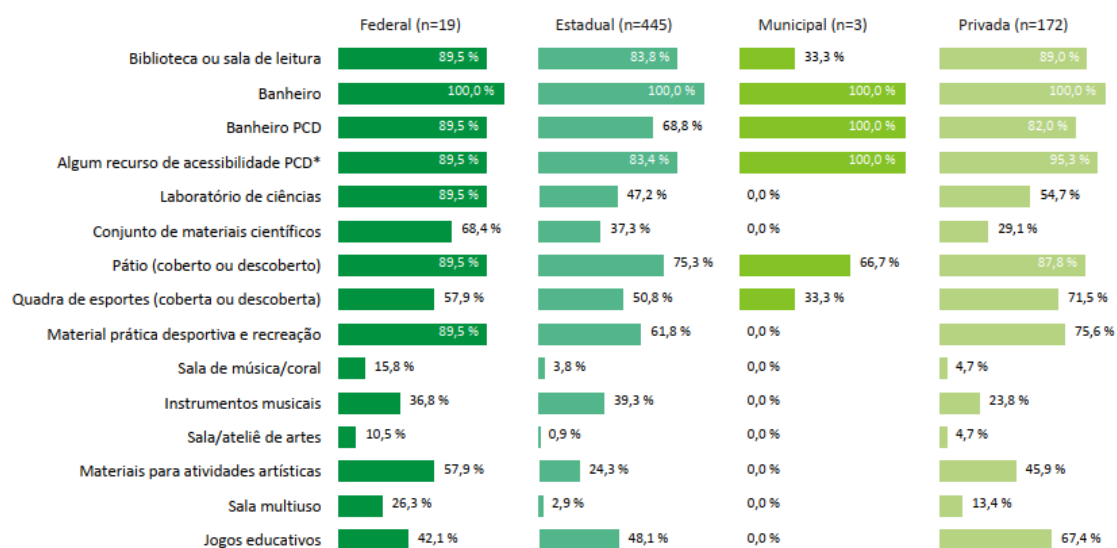
Gráfico 7 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio – Paraíba – 2015–2019



Fonte: INEP (2020).

Quanto à infraestrutura das escolas de Ensino Médio, o gráfico 8 apresenta os percentuais da presença de espaços como biblioteca, laboratório de ciência, quadra de esportes, instrumentos musicais, banheiro para pessoas com deficiência, entre outros, mais uma vez ganham destaque as melhores condições oferecidas pela rede federal de ensino.

Gráfico 8 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio–
Paraíba – 2019



Fonte: INEP (2020).

Nota: *Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

Esses dados do Resumo Técnico do Censo Escolar 2019 – estado da Paraíba apresentam alguns elementos para situar o contexto da educação paraibana, em especial a rede estadual e o que se refere ao Ensino Médio para localizar o universo em que está inserido o professor do PEIPB.

Figura 1 – Gerências Regionais de Educação



Fonte: Governo da Paraíba (2015)⁴.

⁴ Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

Ainda sobre a rede estadual de educação sob a responsabilidade do governo do estado, ela está organizada em 14 Gerências Regionais de Educação⁵ espalhadas por seu território geográfico, articuladas para ajudar na comunicação, encaminhamentos, acompanhamento e assistência às escolas.

Quadro 1 – Gerências Regionais de Educação da Paraíba – Municípios Sedes – Municípios que abrangem

Regional	Município sede	Municípios que abrange	
1º Regional	João Pessoa	1. Alhandra 2. Bayeux 3. Caaporã 4. Cabedelo 5. Conde 6. Cruz do Espírito Santo 7. João Pessoa	8. Lucena 9. Marí 10. Pitimbu 11. Riachão do Poço 12. Santa Rita 13. Sapé 14. Sobrado
2º Regional	Guarabira	1. Alagoinha 2. Araçagi 3. Arara 4. Araruna 5. Bananeiras 6. Belém 7. Borborema 8. Cacimba de Dentro 9. Caiçara 10. Casserengue 11. Cuitégi 12. Dona Inês 13. Duas estradas	14. Guarabira 15. Lagoa de Dentro 16. Logradouro 17. Mulungu 18. Pilões 19. Pilõezinhos 20. Pirpirituba 21. Riachão 22. Serra da Raiz 23. Serraria 24. Sertãozinho 25. Solânia 26. Tacima
3º Regional	Campina Grande	1. Alagoa Grande 2. Alagoa Nova 3. Alcantil 4. Algodão de Jandaíra 5. Areia 6. Areial 7. Aroeiras 8. Assunção 9. Barra de Santana 10. Barra de São Miguel 11. Boa Vista 12. Boqueirão 13. Cabaceiras 14. Campina Grande 15. Caturité 16. Esperança 17. Fagundes 18. Gado Bravo 19. Itatuba 20. Juarez Távora 21. Juazeirinho	23. Livramento 24. Massaranduba 25. Matinhas 26. Montadas 27. Natuba 28. Olivedos 29. Pocinhos 30. Puxinanã 31. Queimadas 32. Remígio 33. Riacho de Santo Antônio 34. Santa Cecília 35. São Domingos do Cariri 36. São Sebastião de Lagoa de Roça 37. Soledade 38. Taperoá 39. Tenório 40. Umbuzeiro

⁵Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/institucional/gerencias-regionais>. Acesso em: 14 jun. 2021.

		22. Lagoa Seca	
4º Regional	Cuité	1. Baraúna 2. Barra de Santa Rosa 3. Cubati 4. Cuité 5. Damião 6. Frei Marinho 7. Nova Floresta	8. Nova Palmeira 9. Pedra Lavrada 10. Picuí 11. São Vicente do Seridó 12. Sossego
5º Regional	Monteiro	1. Amparo 2. Camalaú 3. Caraúbas 4. Congo 5. Coxixola 6. Gurjão 7. Monteiro 8. Ouro Velho 9. Parari 10. Prata	11. Santo André 12. São João do Cariri 13. São João do Tigre 14. São José dos Cordeiros 15. São Sebastião do Umbuzeiro 16. Serra Branca 17. Sumé 18. Zabelê
6º Regional	Patos	1. Areia de Baraúnas 2. Cacimba de Areia 3. Cacimbas 4. Catingueira 5. Desterro 6. Emas 7. Junco do Seridó 8. Malta 9. Mão D'água 10. Matureia 11. Passagem 12. Patos	13. Quixabá 14. Salgadinho 15. Santa Luzia 16. Santa Terezinha 17. São José de Espinharas 18. São José do Bonfim 19. São José do Sabugi 20. São Mamede 21. Teixeira 22. Várzea
7º Regional	Itaporanga	1. Aguiar 2. Boa Ventura 3. Conceição 4. Coremas 5. Curral Velho 6. Diamante 7. Ibiara 8. Igaracy 9. Itaporanga 10. Nova Olinda	11. Olho D'água 12. Pedra Branca 13. Piancó 14. Santa Inês 15. Santana de Mangueira 16. Santana dos Garrotes 17. São José de Caiana 18. Serra Grande
8º Regional	Catolé do Rocha	1. Belém do Brejo do Cruz 2. Bom Sucesso 3. Brejo do Cruz 4. Brejo dos Santos 5. Catolé do Rocha 6. Jericó	7. Lagoa 8. Mato Grosso 9. Riacho dos Cavalos 10. São Bento 11. São José do Brejo do Cruz
9º Regional	Cajazeiras	1. Bernardino Batista 2. Bom Jesus 3. Bonito de Santa Fé 4. Cachoeira dos Índios 5. Cajazeiras 6. Carrapateira 7. Joca Claudino 8. Monte Horebe 9. Poço Dantas	10. Poço de José de Moura 11. Santa Helena 12. São José de Piranhas 13. São José do Rio do Peixe 14. Triunfo 15. Uiraúna

10º Regional	Sousa	1. Lastro 2. Marizópolis 3. Nazarezinho 4. Santa Cruz 5. São Francisco	6. São José da Lagoa Tapada 7. Sousa 8. Vieirópolis
11º Regional	Princesa Isabel	1. Água Branca 2. Imaculada 3. Juru 4. Manaíra	5. Princesa Isabel 6. São José de Princesa 7. Tavares
12º Regional	Itabaiana	1. Caldas Brandão 2. Gurinhém 3. Ingá 4. Itabaiana 5. Juripiranga 6. Mogeiro 7. Pedras de Fogo 8. Pilar	9. Riachão do Bacamarte 10. Salgado de São Felix 11. São José dos Ramos 12. São Miguel de Taipu 13. Serra Redonda
13º Regional	Pombal	1. Aparecida 2. Cajazeirinhas 3. Condado 4. Paulista	5. Pombal 6. São Bentinho 7. São Domingos 8. Vista Serrana
14º Regional	Mamanguape	1. Baía da Traição 2. Capim 3. Cuité de Mamanguape 4. Curral de Cima 5. Itapororoca	6. Jacaraú 7. Mamanguape 8. Marcação 9. Mataraca 10. Pedro Regis 11. Rio Tinto

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os professores efetivos da rede estadual de educação ingressam no quadro de profissionais do estado a partir de concurso público e são regulamentados sob o regime estatutário. Segundo o presidente do Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação da Paraíba⁶, a rede estadual tem mais professores em contrato temporário que efetivo, numa proporção aproximada de 7.800 professores contratados para 6.800 efetivos. Trabalhando nas Escolas Cidadãs em 2020 eram 5.315 professores, sendo 2.481 efetivos, 2.817 prestadores e 17 protempore⁷.

A jornada básica de trabalho dos profissionais da educação da rede estadual de educação da Paraíba é de 30 horas semanais. A criação do Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) ampliou a jornada de trabalho para 40 horas semanais, mas fica a critério dos professores sua adesão ao regime. O RDDI foi criado concomitante às Escolas Cidadãs Integrais, sendo uma jornada de trabalho compatível com a demanda

⁶ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/19/governo-da-pb-anuncia-nomeacao-de-589-professores-sindicato-pede-mais-concursos>.

⁷ Informação obtida através de solicitação pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) em <<https://sic.pb.gov.br/>> ao Governo da Paraíba/ SEECT. Pedido realizado em 26 de junho de 2021 e atendido em 01 de julho do mesmo ano.

da política de educação integral, pensada para garantir a presença do professor durante os dois turnos de funcionamento das aulas.

1.2 Ensino Médio de tempo integral na rede estadual

No ano de 2015, início do segundo mandato do governador Ricardo Coutinho⁸ (2015–2018), foi instituída a política de educação integral para o Ensino Médio pelas Escolas Cidadã Integral e Cidadã Integral Técnica, respectivamente por meio dos Decretos nº 36.408 e nº 36.409 e instituído o RDDI, regulamentando a carga horária de 40h semanais.

No ano de 2018 a política educacional de tempo integral passou a ser denominada como Programa de Educação Integral da Paraíba, tendo como objetivo planejar e executar uma série de transformações no tocante a método, conteúdo e gestão na busca por melhores condições na oferta e na qualidade do ensino nas escolas da Paraíba deixando, portanto, de ser uma Política de Governo e se estabelecendo como Política de Estado, regulamentada pela Lei nº 11.100/2018.

Posteriormente, o governador João Azevedo⁹ (2019-2022) fez alterações no Programa, colocadas na Lei nº 11.314 de 2019 que acrescentou o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA). O PEIPB, segundo as leis nº 11.100 e nº 11.314 é composto por:

- Escola Cidadã Integral (ECI):

Escola de Ensino Médio e Fundamental – Anos Finais - em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p.2).

- Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT):

⁸Governador eleito por dois mandatos consecutivos (2011-2014 e 2015-2018) pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Para o primeiro mandato foi vitorioso nas eleições de 2010 em segundo turno contra José Maranhão (PMDB) a partir da coligação “Uma nova Paraíba”, composta pelos partidos: PPS, DEM, PDT, PTC, PSB, PV, PRP, PSDB e PTN; já no segundo mandato vence as eleições em segundo turno contra Cássio Cunha Lima (PSDB) em conjunto com os partidos: PRP, PSL, PPL, PC do B, DEM, PRTB, PHS, PDT, PT, PSB e PV que formavam a coligação “A força do trabalho”.

⁹Eleito em 2018 em primeiro turno contra Lucélio Cartaxo (PV) e José Maranhão (PMDB) com a coligação partidária “A força do trabalho”, formada por: REDE, PODE, PPS, DEM, PMN, PSB, PRP, PC do B, PRB, AVANTE, PDT, PROS, PT e PTB. Quando eleito o governador João Azevedo fazia parte do PSB, no final de 2019 passou a compor o Partido Cidadania.

Escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo do trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social (PARAÍBA, 2018, p.1).

- Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS):

Escola dedicada ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se perceberem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (PARAÍBA, 2019, p.2).

- Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA):

Escola de ensino Fundamental – Anos Iniciais - em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a base nacional curricular comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (PARAÍBA, 2019, p.2).

A proposta de ensino integral na Paraíba procurou executar o que foi planejado para educação na meta 6 do PNE 2014-2024, que apresenta a expansão da educação de tempo integral em todo o território nacional: “A Meta 6 do PNE prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 97). Levaram ainda em consideração o Plano de Metas de Educação da Paraíba 2015-2018, que apresentou no eixo IV a Universalização e Expansão da Educação, realizada através da ampliação da educação profissional e o Ensino Médio em tempo integral.

EIXO IV – UNIVERSALIZAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO

Meta 14: Ampliar a educação profissional, com oferta de Ensino Médio técnico na forma integral, integrado, concomitante e subsequente, por meio da ampliação de construção de Escolas Técnicas e oferta de formação contemplando os Arranjos Produtivos Locais.

Meta 15: Ampliar a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, ressignificar o currículo e implantar novas tecnologias educacionais para melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

Meta 16: Reformular e ampliar o Programa Brasil Alfabetizado, estabelecendo uma parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Humano e outros órgãos institucionais do estado, buscando enfrentar o analfabetismo absoluto e reduzindo o analfabetismo funcional.

Meta 17: Implantar plano de gestão Escola Cidadã Integral na Rede Estadual de Ensino, contemplando os arranjos produtivos locais e as necessidades das comunidades.

Meta 18: Expandir a oferta de vagas para educação em prisões e mobilizar ações socioeducativas que atendam os filhos de apenados em idade escolar, por meio do projeto "Se Sabe de Repente".

Meta 19: Implantar na Rede Estadual de Ensino, projeto de intercâmbio educacional com instituições estrangeiras e o Plano Estadual de Assistência Estudantil voltados para os alunos do Ensino Médio (PLANO DE METAS DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA 2015-2018, [s/p.], grifo nosso).

O número de escolas em tempo integral foi aumentando a cada ano, como mostra a tabela 1 e o gráfico 9. No primeiro ano, o estado contava com 08 escolas de Ensino Médio em tempo integral, em 2017 o número mais que triplicou e foi para 33 escolas. Em 2018, a ampliação cresceu duas vezes mais em relação ao ano anterior chegando a 100 escolas. No ano seguinte, 2019, o aumento foi de pouco mais de 50% em relação ao ano anterior, alcançando 153 escolas. Em 2020 a quantidade subiu em torno de 50% em relação ao ano anterior, totalizando 229 unidades escolares de tempo integral, e no ano de 2021 o acréscimo foi de 73 escolas, incluindo a primeira ECI Indígena na Aldeia Brejinho, território do povo potiguar no município de Marcação¹⁰, alcançando, assim, a alocação de escolas integrais em todos os 223 municípios paraibanos, com um total de 302 escolas.

Tabela 1 – Número de unidades escolares públicas em tempo integral da rede estadual nos anos de 2016 a 2021¹¹.

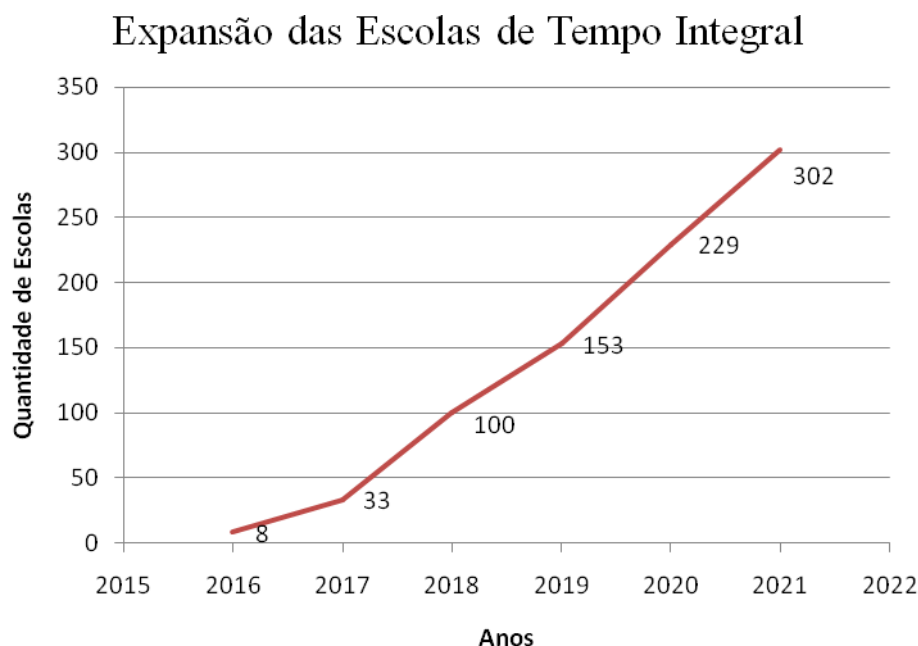
ANO	Nº DE UNIDADES ESCOLARES EM TEMPO INTEGRAL
2016	08
2017	33
2018	100
2019	153
2020	229
2021	302

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

¹⁰Disponível em: <https://gabineteparaiba.com/2021/03/06/paraiba-tem-a-primeira-escola-cidada-integral-indigena/>.

¹¹ Os números foram encontrados em matérias vinculadas pelo governo do estado da Paraíba no site: www.paraiba.pb.gov.br.

Gráfico 9 – Expansão das escolas de tempo integral da rede estadual da Paraíba 2015–2021



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O surgimento e estabelecimento das escolas de tempo integral foi estruturado diante da política de Parceria Público-Privada, assim como aconteceu em outros estados do Brasil, articulado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE¹²) e outros parceiros como a *WorldFund*¹³ e o Instituto Sonho Grande¹⁴. Além dessas parcerias que intervíram no projeto em seus aspectos pedagógicos e gerenciais, o governo do estado firmou convênio, em 2017, com a Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS), para cuidar da administração do pessoal de apoio das escolas, ficando sob sua responsabilidade selecionar, contratar e coordenar serventes, merendeiras e apoio pedagógico, assim como, realizar serviços de reparos estruturais, elétricos e de informática.

As Escolas Cidadãs Integrais estão organizadas e orientadas pelos paradigmas que se expressam nas ideias da “Escola da Escolha” e da “Tecnologia de Gestão

¹² Informação publicada no *site* do governo do estado em 10 de setembro de 2015. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 18 jul. 2017.

¹³ A *Worldfund* trabalha em parceria com os governos locais e traz empresas privadas para investirem recursos e conhecimentos nos programas. A sua missão é oferecer treinamento de classe mundial e suporte contínuo para professores e diretores de escolas carentes na América Latina, impactando o sistema socioeducacional de baixo para cima. Disponível em: <https://worldfund.org/pt/about-us/porque-a-aworldfund.html>. Acesso em: 06 ago. 2017.

¹⁴ A parceria entre o Instituto Sonho Grande e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tem como objetivo apoiar a implantação do Programa Escola da Escolha – escolas de ensino médio em tempo integral – na rede pública. O apoio é dado por meio do financiamento do Programa, além de suporte no planejamento, execução e mensuração de resultados. Disponível em: <http://institutosonhogrande.org/>. Acesso em: 06 ago. 2017.

Educacional” (TGE), alicerçado por uma concepção teórica e prática com ênfase na construção de vínculos de respeito e reciprocidade entre professor e aluno, pela chamada “Pedagogia da Presença”¹⁵.

Segundo Caderno de Formação do ICE (2015a), a “Escola da Escolha” está referenciada na reforma pela qual passou o Ginásio Pernambucano de Recife no ano de 2000, quando um ex-aluno “reuniu outros representantes do segmento privado, como ABN AMRO Bank, CHESF [Companhia Hidrelétrica do São Francisco], ODEBRECHT e PHILIPS. E por meio dela foi iniciado o processo de recuperação e revitalização do Ginásio” (ICE, 2015a, p. 6-7), portanto, a referência é a escola pública reformada com a intervenção do setor privado.

O modelo de Escola da Escolha, ainda de acordo com o Caderno de Formação do ICE, tem em seu propósito a inclusão, buscando uma educação de qualidade para todos, fundamentado nos desafios colocados para o século XXI – inovações tecnológicas, crescimento populacional, sociedade do conhecimento com predominância do trabalho intelectual, necessidade de formação por competências e habilidades para tomada de decisão, adaptação, comunicação e trabalho em equipe –, formando indivíduos capazes de enfrentar as mudanças do seu tempo histórico com desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades. Nesse sentido, a “Escola da Escolha” se propõe a formar o cidadão a partir de três eixos de prática pedagógica: “Formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação das competências para o século XXI” (ICE, 2015b, p.8), buscando preparar o estudante para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

As Escolas Cidadãs estão centradas na formação do jovem e seu “Projeto de Vida”, enfatizando o protagonismo juvenil diante dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2002). A “Pedagogia da Presença” tem orientação pedagógica que extrapola a sala de aula na relação constante de aprendizagem entre alunos, professores e profissionais da educação, buscando uma educação interdimensional que incorpore domínios da racionalidade, da emoção, da corporeidade e da espiritualidade.

O foco no desenvolvimento do protagonismo juvenil e seu projeto de vida articulam para além das disciplinas da base comum, a organização de um currículo diversificado ofertado com a presença de disciplinas como “projeto de vida”, “estudo

¹⁵ Princípio que está presente em toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Materializa-se por meio do vínculo de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores (ICE, 2015f).

orientado”, “eletivas” e “práticas de laboratório”, “tutoria” e formação de “clubes juvenis”.

No tocante ao modelo de gestão escolar, o projeto de ECI está orientado na TGE com o propósito de desenvolver um modelo de gestão horizontal, a partir do diálogo e da participação entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

O foco principal de todas as ações educativas está voltado para o aluno, procurando contribuir para a construção do seu “projeto de vida”, no intuito de que quando concluir o Ensino Médio, ele possa ter elaborado um projeto que o auxilie e oriente as futuras escolhas pessoais e profissionais.

O projeto de educação em tempo integral redimensionou o trabalho dos professores ao estabelecer o RDDI com carga de trabalho de 40h semanais, como está expresso na Lei nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p. 1-2, grifo nosso):

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretores de Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão *carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT, ECIS ou CRIA em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI.*

§ 1º O regime previsto no caput deste artigo não se aplica nos casos de contratação de professores em regime especial para lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas ou disciplinas da base diversificada.

§ 2º Os professores das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;

II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamentos (individual e formativo) e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas propostas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou pela escola em ambientes didáticos planejados, *estando disponíveis para, além do exercício de suas atividades, substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.*

O regime de trabalho em tempo integral está organizado em 28h semanais em sala de aula mais 12h semanais em Estudo, Planejamento e Atendimento (EPA), ficando o docente à disposição para além de suas atividades, para executar tarefa em substituição de outros professores que por ventura precisarem se ausentar da escola, seja de maneira planejada ou não.

Diante dessa nova configuração da jornada de trabalho dos professores na rede estadual da Paraíba, dispõe-se de duas possibilidades de regime de trabalho: o de 40

horas para os que estão em RDDI e o regime de 30 horas regulamentado na Lei nº 8.718/2008, que apresenta a jornada básica de trabalho dos professores da rede estadual, organizada em 20 horas semanais em sala de aula, 5 horas semanais de planejamento na escola e 5 horas semanais de atividades extraclasse. Caso haja interesse da SEECT e o professor queira aumentar sua carga horária, ele poderá assumir uma jornada diferenciada, somando às suas 30 horas semanais de trabalho mais 12 horas, distribuídas as 42 horas semanais em 28 horas em sala de aula, 7 horas de planejamento na escola e 7h de atividades extraclasse.

Na Portaria nº 1.330, de 9 de dezembro de 2019, da SEECT, que trata sobre as normas, procedimentos e cronograma para o início do ano letivo de 2020, o Capítulo IV sobre a Jornada de Trabalho, Seção I – Da Jornada de Trabalho, traz as duas representações, fazendo, ainda, a ressalva de que os professores das disciplinas da base técnica das ECIT seguirão contratação em regime especial.

Art. 13 De acordo com o art. 19, da Lei Federal nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, assim como o art. 19 da Lei Estadual nº 58 de 30 de dezembro de 2003 que versa sobre os servidores em cargos de comissão fica definido que:

§1º Os profissionais nomeados para o corpo diretivo nos cargos de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Secretário Escolar das unidades de ensino regulares, possuem jornadas de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas nos turnos de funcionamento da Unidade de Ensino.

Art. 14 O corpo diretivo, Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores Administrativos Financeiros das Escolas Cidadãs Integrais – ECI e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT, estão sob o *Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, não podendo ter qualquer outra atividade profissional nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos;*

Art. 15 *De acordo com a Lei 8.718 de 06 de dezembro de 2008, que altera a Lei 7.419 de 15 de outubro de 2003, a atual jornada básica de trabalho dos professores da rede estadual é de 30 (trinta) horas semanais, observando-se o que segue:*

I - *A jornada de trabalho do professor, no exercício da docência nas escolas da rede estadual, terá a seguinte distribuição: 20 (vinte) horas semanais em sala de aula, 05 (cinco) horas departamentais (planejamento na escola) e 05 (cinco) horas para atividades extraclasse, totalizando 30 (trinta) horas semanais;*

II - *O professor poderá trabalhar em uma jornada diferenciada de até 42 (quarenta e duas) horas semanais, caso haja interesse desta Secretaria, sendo facultada ao professor a aceitação;*

III - *O professor com carga horária disponível para assumir a jornada diferenciada não poderá ultrapassar 08 (oito) horas semanais em sala de aula, 02 (duas) horas departamentais (planejamento na escola) e 02 (duas) de atividades extraclasse, totalizando 12 horas semanais.*

§ 1º As horas destinadas às atividades extraclasse englobarão as ações de elaboração e correção de atividades/avaliação, formação continuada em ambiente escolar ou fora deste, preparação de aula (atualização do diário de classe online) e organização dos ambientes pedagógicos.

§ 2º No tocante às horas departamentais, reservadas ao planejamento pedagógico, são de caráter obrigatório e o calendário de planejamento em conjunto das Unidades de Ensino fica sob responsabilidade das Gerências Regionais de Educação sob orientação da SEECT, de acordo com as

disciplinas ministradas pelos professores e realizar o acompanhamento com entrega de relatórios a SEECT.

Art. 16 *Quanto aos professores em Regime de Dedicação Docente Integral - RDDI, membros das Escolas Cidadãs Integrais - ECI e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT, estes terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, das quais 28 (vinte e oito) horas em sala de aula com atividades multidisciplinares e 12 (doze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, obrigatoriamente cumpridas no âmbito da Escola Cidadã em que estiverem lotados, não podendo ter qualquer outra atividade profissional nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos.*

Parágrafo único. Ficam excetuados da regra descrita no caput deste artigo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT, com regulação a posteriori, através de Portaria específica.

Art. 17 Os técnicos e servidores de apoio terão jornada semanal de 40 horas, distribuídas em turnos de acordo com as atividades letivas da sua respectiva Unidade de Ensino (PARAÍBA, 2019, p. 12, grifo nosso).

Além das aulas, os professores devem desenvolver projetos, participar colaborativamente nos processos administrativos e pedagógicos, alimentar o diário eletrônico do Sistema de Gestão e Informação (SABER), elaborar documentos de planejamento e acompanhamento pedagógico, preparar as atividades, tutorar alguns estudantes, enfim, um conjunto de atribuições que estão expressas na Lei nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p.2) e na Lei nº 11.100/2018 (Diário Oficial nº 16.596, 2018, p.2, grifo nosso):

Art. 11. São atribuições específicas do professor de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA a serem exercidas com carga horária integrada, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao respectivo cargo ou função:

I – *desenvolver e implementar anualmente o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem que se pretende atingir, ajustando periodicamente de acordo com a necessidade;*

II – *planejar e executar seu papel pedagógico de forma colaborativa e cooperativa, objetivando o cumprimento do plano de ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;*

III – *planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo vigente;*

V – *realizar, em caráter irrevogável, a totalidade das 40 semanas de trabalho pedagógico coletivo e individual no ambiente da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA onde está lotado;*

VI – *atuar em atividades de tutoria aos estudantes;*

VII – *participar, obrigatoriamente, das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou entidades por ela apontadas para esse fim;*

VIII – *auxiliar, a critério do Diretor e conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola;*

IX – *elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Coordenador Pedagógico e Coordenador de área, na ECI, ECIT e ECIS, e Coordenador Pedagógico no CRIA;*

X – *produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;*

XI – *substituir, na própria área de conhecimento, ou fora dela, sempre que necessário, os professores da escola* em suas ausências e impedimentos legais;

XII – *participar do planejamento de área*, ECI, ECIT e ECIS, que ocorrerá em dia determinado por diretriz da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

XIII – *assumir a Coordenação de Área* na ECI, ECIT e ECIS quando houver compatibilidade de carga horária, de acordo com recomendação do Coordenador Pedagógico.

Parágrafo único. O professor ao assumir a função de Coordenador de Área na ECI, ECIT e ECIS deverá assumir as seguintes atribuições:

I – *elaborar e executar o seu Programa de Ação* com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;

II – *orientar e acompanhar os professores de sua área na elaboração dos Programas de Ação e dos Guias de Aprendizagem*;

III – *executar, como etapas contínuas do trabalho pedagógico, o planejamento, a execução, a checagem e a avaliação das ações previstas no Programa de Ação*, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;

IV – *orientar as atividades dos professores* em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

V – *organizar as atividades de natureza interdisciplinar* de acordo com o Plano de Ação da Escola;

VI – *participar da reunião semanal com o Coordenador Pedagógico* para a avaliação do trabalho com professores das áreas de conhecimento e discutir atividades de natureza interdisciplinar;

VII – *organizar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, a agenda de planejamento/ estudo semanal com os professores*, por área de conhecimento;

VIII – *elaborar e desenvolver atividades de estudo* destinadas às reuniões das áreas de conhecimento;

IX – *elaborar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, os horários das aulas dos professores, das atividades curriculares e das avaliações*;

X – *garantir o cumprimento da Agenda Bimestral* da escola;

XI – *garantir o cumprimento da carga horária* estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação;

XII – *elaborar o cronograma de atendimento e realização das práticas nos Laboratórios* de Informática, Biologia e Química, Física e Matemática.

São diversas as atividades atribuídas aos docentes, cada uma delas reflete nas demandas e característica do trabalho desenvolvido pelo professor nas Escolas Cidadãs, e, em conjunto, revelam a grandeza de sua complexidade. São exercícios que vão para além de preparar e executar aulas, mas carecem de elaborações de planos, instrumentos didáticos e pedagógicos, acompanhamento discente, estudos, reuniões e quando indicado a assumir a coordenação de área, ainda precisa liderar com organização e acompanhamento o trabalho dos professores que compõem sua área de conhecimento, participando da condução pedagógica em conjunto a outros coordenadores e à coordenação pedagógica.

O Programa de Ação dos professores deve estar alinhado ao Plano de Ação da escola que, por sua vez, deverá estar conectado ao Plano de Ação do Programa de Educação Integral no intuito de alcançar os indicadores e as metas para educação da Paraíba.

O currículo diversificado das ECI, como já apontado, expresso no Caderno de Formação do ICE, está relacionado às disciplinas como Projeto de Vida e Estudo Orientado, além de práticas pedagógicas como a Tutoria. A disciplina de Projeto de Vida deve ajudar o estudante a pensar em si e sobre o mundo e diante de sua descoberta construir seu projeto de vida. O Estudo Orientado serve para o estudante aprender a se organizar diante de suas demandas de estudo, bem como realizar tarefas pendentes, estudar e revisar conteúdos em grupo, enfim, poder fazer um plano de estudo individual ou em grupo e executá-lo. A tutoria é um mecanismo de acompanhamento individualizado em que cada estudante escolhe seu tutor para acompanhar seu desempenho escolar, funcionando também como um padrinho conselheiro para que ele obtenha sucesso na vida escolar e consiga construir e fazer um plano para execução de seu projeto de vida.

Esse currículo diversificado é uma das atribuições docentes, o que requer do professor uma maior atenção e dedicação de estudos, pois se trata de práticas pedagógicas que não foram especificamente contempladas na formação docente em nível superior. Por exemplo, na disciplina de Projeto de Vida é preciso uma sensibilidade psicopedagógica específica para lidar com aspectos sociais e emocionais dos estudantes.

A escolha dos professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores administrativo-financeiros e diretores para atuarem nas Escolas Cidadãs é realizada por meio de edital de seleção que ocorre uma vez por ano. O processo inclui uma prova objetiva, seguida de uma formação inicial, abordando os fundamentos técnicos, pedagógicos e administrativos do modelo da “Escola da Escolha”, conforme constam nas Leis nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p. 2-3, grifo nosso) e nº 11.100/2018 (Diário Oficial nº 16.596, 2018, p.2-3, grifo nosso).

Art. 12. Para fins de recrutamento de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos das escolas, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia poderá selecionar profissionais mediante critérios objetivos e impessoais, por meio de processo seletivo, conforme regulamentação a ser expedida pelo titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.

§ 1º Poderão participar do processo seletivo para as funções de Diretores, qualquer profissional com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou pedagogia.

§ 2º Poderão participar do processo seletivo para a função de Coordenador Administrativo-Financeiro, professores e profissionais em exercício na rede estadual de educação, com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou bacharelado nos cursos de Administração, Contabilidade, Economia, Direito.

§ 3º Poderão participar do processo seletivo para as funções de Professor e Coordenador Pedagógico, professores em exercício do quadro estadual de

educação, com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou pedagogia.

§ 4º Para ajustar a demanda de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos, a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia poderá designar professores para suprir as vacâncias e julgar os casos omissos.

O processo seletivo tem validade de 01 (um) ano, podendo ser prorrogado por igual período a critério da administração pública estadual e a permanência dos professores nas ECI está condicionada ao cumprimento de determinados fatores: aprovação em avaliações de desempenho, atendimento das condições estabelecidas, cumprimento das bases pedagógicas e de gestão, e participação efetiva nas formações promovidas pela SEECT, conforme consta nas Leis nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p. 3) e nº 11.100/2018 (Diário Oficial nº 16.596, 2018, p.3).

Art. 13. O prazo de validade do processo seletivo será previsto em edital, e a permanência do Professor, Diretor, Coordenador Administrativo-Financeiro, Coordenador Pedagógico da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA está condicionada aos seguintes fatores:

I – aprovação em avaliações de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

II – atendimento das condições estabelecidas neste instrumento e em legislação correlata à sua atuação profissional;

III – cumprimento das bases pedagógicas e de gestão da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

IV – participação efetiva nas formações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou por instituições parceiras.

§ 1º A análise dos termos dos incisos I, II, III, IV do caput deste artigo pressupõe avaliação prévia, podendo-se ocorrer a qualquer período, não havendo prazo de permanência dos servidores nas referidas funções.

§ 2º A critério da Administração, em decorrência de inadequação, irregularidade funcional ou insuficiência de desempenho no âmbito da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, os professores serão removidos, e os Diretores, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro serão exonerados de seus cargos comissionados.

A permanência do professor nas ECI está condicionada a um processo de avaliação que ocorre sem nenhum aviso prévio, podendo o professor ser desligado a qualquer momento por não se adequar às exigências do trabalho, não estar regularizado com suas funções ou por não alcançar a meta de desempenho exigida pela escola. Ao professor fica a obrigação de seguir as bases pedagógicas e de gestão, devendo participar das formações continuadas da SEECT, podendo ser punido em caso de ausência.

A qualquer momento o professor poderá ser removido da unidade escolar onde estiver lotado, pois as avaliações podem ocorrer a qualquer período. Os professores são submetidos à inspeção de metas, resultados, adequação e obrigatoriedade de

participação efetiva de formações oferecidas pela SEECT. O cumprimento das obrigações e metas será monitorado pela Comissão Executiva de Educação Integral, como está expresso ainda nas Leis nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p. 3) e nº 11.100/2018 (Diário Oficial nº 16.596, 2018, p.3):

Art. 21. *Para operacionalizar a implantação, regulação e funcionamento do Programa de Educação Integral*, o titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia constituirá a *Comissão Executiva de Educação Integral*, composta pela equipe de implantação do Programa Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas; e a Comissão Executiva de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, composta pela equipe de implantação do Programa nos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, ambas formadas por profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da Educação para:

I – aprovar e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ação, assegurando o cumprimento dos critérios, alcançado *as metas pactuadas*, e divulgando os resultados;

II – acompanhar e assegurar o cumprimento *do calendário escolar* da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, bem como da *Agenda Bimestral*;

III – acompanhar a *execução dos projetos* desenvolvidos na ECI, ECIT, ECIS e no CRIA;

IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e da Rede de Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;

V – estabelecer *metas de desempenho* da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA *em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional e seus respectivos Planos de Ação*;

VI – *realizar, anualmente, a avaliação de desempenho dos docentes*, bem como de cada membro da equipe gestora da escola e recomendar ações a partir dos seus resultados. O detalhamento da avaliação de desempenho será publicado e regulamentado em Portaria pelo Secretário Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;

VII – *formular a política de educação Integral* no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;

VIII – *implantar as inovações em conteúdo, método e gestão*;

IX – acompanhar e rever, caso necessário, o desenvolvimento dos Planos de Ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

X – acompanhar os Programas de Ação da Direção da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

XI – apoiar o Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia no planejamento para a expansão de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA e definir padrões básicos de funcionamento de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA.

A Comissão Executiva de Educação Integral é quem define a política educacional, bem como a implantação de inovações em conteúdos, métodos e gestão, além de avaliar anualmente os professores incumbidos de alcançarem metas de desempenho elaboradas de acordo com o plano de ação da escola e os sistemas de avaliação estadual e nacional.

A respeito da remuneração dos professores, as Leis nº 11.314/2019 (Diário Oficial nº 16.848, 2019, p. 3) e nº 11.100/2018 (Diário Oficial nº 16.596, 2018, p.3) não deixam explícito o valor que cada professor receberá por trabalhar no RDDI, apenas apresentam que os professores dispõem do recebimento da Bolsa Cidadã e os critérios que possam levá-los à perda dessa gratificação. O professor poderá perder a bolsa cidadã caso se afaste da escola ou não atenda às demandas de sua função, o que acarretará no seu desligamento da unidade escolar.

Art. 18. Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Coordenadores Administrativos Financeiros que tiverem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais farão jus à Bolsa de Incentivo, denominada Bolsa Cidadã, com os valores a serem definidos por decreto governamental.

Art. 19. Perderá o direito à Bolsa Cidadã:

I – na eventualidade de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;

II – no caso de afastamento da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA em que atua, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI;

III – quando professor, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 11 e artigo 4º desta Lei;

IV – quando coordenador pedagógico, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 10 e artigo 4º desta Lei;

V – quando coordenador administrativo-financeiro, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 9º e artigo 4º desta Lei;

VI – quando diretor, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 8º e artigo 4º desta Lei.

A Portaria nº 1.330, de 09 de dezembro de 2019, que trata sobre as normas, procedimentos e cronograma para o início do ano letivo de 2020, no Capítulo V sobre as Movimentações de Pessoal, Seção II – Vencimentos, Bolsas e Gratificações (Diário Oficial nº 17.019, 2019, p. 13, grifo nosso), reafirma o pagamento da bolsa cidadã para professores, coordenadores e diretores das ECI, mas também não explicita valores. Salienta, ainda, o pagamento da Bolsa Avaliação de Desempenho Docente, Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (condicionada ao preenchimento do diário eletrônico –SABER) e a Gratificação por Hora/Aula (GHA).

Art. 26 O professor admitido em regime estatutário e que estiver efetivamente em sala de aula e os profissionais nomeados em comissão nos cargos de Diretor Escolar e Vice-Diretor Escolar, farão jus à *Bolsa Avaliação de Desempenho Docente*, considerando o disposto no Decreto n. 37.391 de 22 de maio de 2017.

§ 1º Os profissionais admitidos no cargo de prestador de serviços que estiverem efetivamente em sala de aula também farão jus a Bolsa Avaliação de Desempenho Docente.

Art. 29 *De acordo com a Lei n. 10.920/2017 e Portaria n. 393/2018, os professores que possuírem carga horária igual ou superior a 20 (vinte) horas semanais registradas no SABER e que cumprirem a meta (registros de aula, registro de frequência e registros de avaliações) fazem jus a Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba.*

Art. 30 *Os professores, coordenadores (administrativo financeiro e pedagógico) e diretor escolar das Escolas Cidadãs Integrais - ECIs e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECITs farão jus à Bolsa Cidadã.*

Art. 31 Na jornada diferenciada, para professores efetivos, o pagamento da Gratificação por Hora/Aula – GHA para as horas excedentes à jornada básica é proporcional às horas/aula ministradas.

I - A GHA não pode ultrapassar 8 (oito) horas semanais para os professores efetivos em cada disciplina;

II - A Direção da Escola só poderá solicitar GHA quando todos os professores da disciplina estiverem com 20 (vinte) horas semanais inseridas no Sistema SABER.

Art. 32 Para efeito de recebimento da GHA e da Bolsa Avaliação de Desempenho Docente, será considerado o registro da informação de carga horária dos professores em sala de aula, mediante atualização no Saber pelas escolas integrantes da rede estadual.

Art. 33 Para efeito de pagamento retroativo da GHA, o professor munido de declaração emitida por seu Diretor Escolar, sinalizando o cumprimento das horas semanais de sala de aula, deverá requerer via processo junto a sua GRE.

Parágrafo único. Não poderão ser submetidos ao regime de GHA (jornada diferenciada em sala de aula): Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar, Técnicos, Pessoal de Apoio, Professor Efetivo que atua na disciplina Polivalente e Professor com exercício em Unidade de Ensino conveniada com a SEECT/PB.

Art. 34 O pagamento da Bolsa Avaliação de Desempenho Docente para o professor com readaptação de função ocorrerá mediante a solicitação do professor, acompanhada do comprovante da readaptação publicada no Diário Oficial do Estado – DOE e do seu Projeto Pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico a ser desenvolvido pelo professor com readaptação de função deverá estar alinhado com o Projeto de Intervenção Pedagógica da Unidade de Ensino, com ênfase nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Deverá ser considerado como público-alvo prioritário as turmas com baixo desempenho nos referidos descritores e fluxo escolar.

§ 2º Os professores em readaptação de função deverão elaborar e desenvolver projetos pedagógicos nos seguintes espaços pedagógicos: (1) laboratórios (informática, ciências, matemática e robótica) ou (2) biblioteca escolar, de acordo com seus conhecimentos e habilidades.

Art. 35 O Professor Readaptado deve entregar o relatório ao Diretor Escolar, que analisará e validará junto ao Núcleo de Ação Pedagógica - NUAP de sua Gerência Regional de Educação que encaminhará à Subgerência de Controle de Pessoal SGCONP, por meio de Ofício, o Projeto Pedagógico, Relatório de Execução e Avaliação, para que seja registrado na ficha funcional do servidor, evitando-se assim, que haja prejuízo em sua aposentadoria.

Parágrafo único. Os professores em readaptação de função deverão elaborar e desenvolver projetos pedagógicos nas seguintes áreas: (1) área de informática, ou (2) biblioteca escolar, ou (3) sala de vídeo, (4) acompanhamento pedagógico, de acordo com seus conhecimentos e habilidades ou (5) ações de busca ativa que reduzam a evasão.

Assim, a remuneração docente paga pelo governo do estado da Paraíba varia de acordo com o recebimento das bolsas, da GHA e do vencimento básico que também

varia de acordo com a classe e a categoria a que pertence o professor, sendo esse valor atualizado anualmente.

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS E O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA

A produção de uma pesquisa acadêmica inovadora deve levar em consideração os trabalhos que a antecedem no universo científico para não incorrer em desenvolver estudos que já foram realizados ou proporcionar resultados que não avançam as discussões teóricas. Conhecer os estudos existentes sobre o mesmo tema contribui para maior diálogo no processo de construção e justificativa da tese.

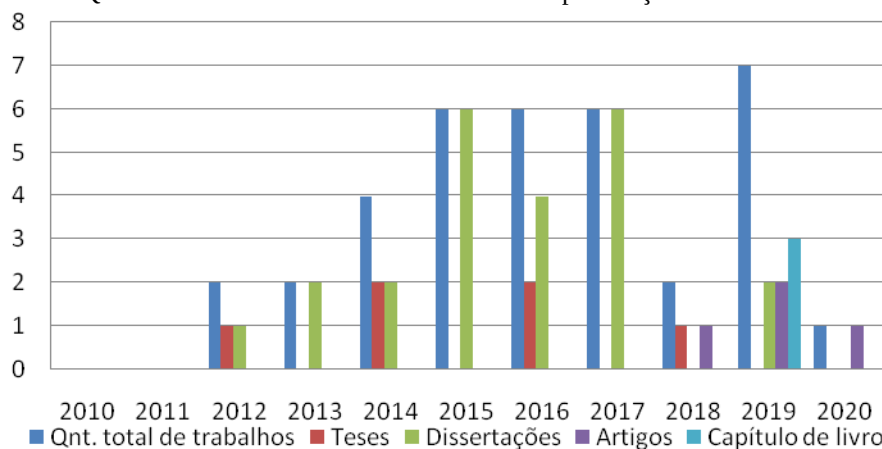
No intuito de observar no contexto acadêmico as produções a respeito do trabalho dos professores do Ensino Médio do PEIPB, foi realizada uma busca bibliográfica por estudos que abordem este tema, publicados entre os anos de 2010 a 2020, utilizando os descritores: “escola cidadã integral”, “programa de educação integral”, “programa de ensino integral”, “escola integral” e “escola de tempo integral”. Esses descritores foram utilizados nas seguintes bases de dados: catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), biblioteca eletrônica *Scielo*, biblioteca virtual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nas Reuniões Nacionais e da Regional Nordeste.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES foi usado o filtro de pesquisa na grande área de conhecimento – Ciências Humanas. A busca por artigos científicos no *Scielo* foi realizada com o recorte da área temática *Scielo* – Ciências Humanas e área temática WoS – Educacional/Educação. Na ANPAE a busca foi realizada por publicações de artigos, livros, capítulos de livros e entrevistas no *site* da associação. A pesquisa na ANPED também foi realizada no *site* da associação, buscando-se por escritos de Comunicação Oral nos Grupos de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) e 9 (Trabalho e Educação) nas reuniões científicas nacionais (2010, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017)¹⁶ e reuniões científicas da regional Nordeste (2016, 2018 e 2020).

¹⁶ Não foi realizada a busca nos anos 2014 e 2016 porque não estavam disponíveis na internet.

Após a primeira busca, os trabalhos foram relacionados e passaram por uma nova seleção a partir de seus resumos, sendo descartadas as produções que abordavam sobre o Ensino Fundamental, o Projeto Mais Educação e outras categorias que não abarcavam o Ensino Médio e a educação integral no Brasil. Nesse sentido, foram selecionados 36 trabalhos, sendo 6 teses, 23 dissertações, 4 artigos científicos e 3 capítulos de livro *e-book*. O ano de 2019 foi o que teve mais publicações com 7 trabalhos, seguido dos anos de 2017, 2016 e 2015 com 6 publicações em cada ano, 2014 com 4, 2018, 2013 e 2012 com 2 em cada ano e 2020 com 1 publicação.

Gráfico 10 – Quantidade de trabalhos do levantamento de publicações sobre o tema 2010–2020



Fonte: Elaboração do autor (2022).

A exposição das pesquisas levantadas ateu-se ao objetivo, metodologia, conclusão e buscou, ainda, destacar alguns pontos da discussão. Estes elementos foram suficientes para observar, de forma geral e sintética, o que foi investigado, como e quais os resultados, no intuito de perceber a produção, os temas abordados e as aproximações com o trabalho dos professores do Ensino Médio no PEIPB.

Na intenção de apresentar os estudos a partir da aproximação com o tema central da pesquisa, a exposição foi organizada em três blocos: o primeiro apresenta publicações sobre a educação integral com diferentes temáticas contextualizadas em alguns estados do Brasil; o segundo com estudos que relacionam a prática dos professores e a educação integral para o Ensino Médio; e o terceiro com elaborações que contribuem de maneira mais específica com a política pública de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba. Após a exposição dos blocos, uma síntese com considerações sobre o contexto científico em que se desenvolve a pesquisa e a justificativa de sua relevância.

2.1 Estudos acadêmicos que abordam diferentes temáticas sobre a educação integral em alguns estados do Brasil

Na pesquisa apareceram alguns trabalhos que tratam sobre a educação integral em alguns estados brasileiros – Pernambuco, São Paulo, Pará, Goiás, Espírito Santo e Rio de Janeiro – com temáticas e objetivos diversos à concepção de educação integral, avaliação da política, processo de implementação de escolas de tempo integral, gestão escolar, financiamento, dentre outras. Neste conjunto estão 13 publicações que serão apresentadas a seguir.

Um dos trabalhos, publicado em formato de artigo, preocupou-se com as produções acadêmicas a respeito da ampliação da jornada escolar. O artigo “Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos”, publicado em 2019 no Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), com autoria de Zapletal e Machado (2019), objetivou caracterizar as publicações sobre as atuais práticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Metodologicamente mapeou e analisou o discurso da produção publicada entre os anos de 2006 e 2014 nos formatos de artigo e capítulo de livro em periódicos indexados na área educacional.

As autoras observaram que há uma diversidade de expressões para se referir à ampliação da jornada escolar e situaram a noção de educação integral em três vertentes: relacionada à ideia filosófica de homem integral; articulada à integração dos saberes; e perspectivada simplesmente à quantidade de tempo empregado na atenção de crianças e jovens.

Os trabalhos analisados apresentaram duas perspectivas: uma que justifica as propostas de escola de tempo integral em curso nas redes de ensino público e outra que questiona a adesão acrítica às reformas educacionais em seus objetivos e concepções de escola.

Os que justificam a escola de tempo integral defendem a possibilidade de uma vivência significativa pelos estudantes a partir de um currículo ampliado com reflexões à construção de um projeto democrático de sociedade e formação cidadã, pois as políticas de educação integral exercem papel importante no enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais, além de proteger crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, acompanhado de uma maior participação da comunidade com a escola e sua articulação com diferentes instituições e projetos.

Os que questionam as políticas de educação integral afirmam que a ampliação do tempo escolar tem alterado os princípios que orientam a escola, passando de um

espaço de aquisição de conhecimento para um de simples convivência. Além disso, percebem a localização na escola de uma dimensão assistencial e voltada para resolver problemas que estão para além dos limites da escola e intervenção pedagógica, coloca-se a formação em segundo plano para atender aspectos de proteção e integração social, pondo a escola de tempo integral como solução redentora das mazelas sociais e educacionais, aproveitando-se disso para propagandear políticas governamentais para educação.

Nas conclusões, o referido artigo considera que as escolas de tempo integral têm se pautado no gerenciamento do risco social, transferindo para os indivíduos a responsabilização e os cuidados por suas vidas, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades e competências para encararem individualmente a vida, perdendo-se a formação voltada para o sujeito comunitário e social.

Outro artigo publicado no mesmo dossiê – Caderno CEDES/2019 sobre educação integral – a preocupação foi sobre a possibilidade de transformação a partir das escolas de tempo integral. O artigo “Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos”, com autorias de Roveroni, Momma e Guimarães (2019) foi um ensaio acadêmico sobre a escola de tempo integral e a educação integral no contexto vigente. A partir do estudo bibliográfico, os autores responderam se o tempo da educação integral pode ser compreendido como oportuno para a transformação, a humanização e a transcendência da fragmentação do conhecimento e dos processos histórico-sociais.

O trabalho trouxe reflexões sobre a categoria tempo e apresentou algumas de suas características na discussão da educação integral e escola de tempo integral, relacionando o tempo da escola com o tempo na escola. No percurso, os autores fizeram considerações sobre o tempo, o espaço escolar e a história da educação integral no Brasil através das experiências da Escola Parque de Anísio Teixeira, o CIEP na década de 1980 e o contexto atual da educação integral presente no PNE 2014-2024. Sobre o tempo da/na escola, Roveroni, Momma e Guimarães (2019) realizaram alguns aportes sobre as dimensões quantitativas e qualitativas, chamando a atenção da ampliação do tempo para propor e participar das transformações e não para memorizar conteúdos.

As conclusões apontam que a educação integral, em termos sociológicos, dispõe uma formação contrária à visão fragmentada do ser, mas que em termos políticos não altera a realidade em seu contexto socioeconômico excludente. Há, na escola de tempo integral e educação integral, a possibilidade orgânica da perspectiva transformadora, desde que se problematize a instituição escolar e se assuma o desafio de

mudar o contexto socioeducativo, intersetorial e multicultural com compromisso aos direitos humanos e menos com o capital, utilizando o tempo na construção de um projeto humano sensível e engajado socialmente, de relações de respeito, menos agressivas, consumistas e competitivas.

Dialogando com as reflexões sobre a relação da educação integral com o capital, alguns trabalhos trouxeram contribuições nesse sentido. A tese de doutorado de Moura (2014), defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, com o título “Uma Leitura Histórico-Contextual da Escola de Tempo Integral”, questiona como a oferta da educação integral possibilita a transcendência dos interesses e ditames do capital. Especificamente, a pesquisa se propôs a ofertar elementos histórico-teórico-conceituais em relação à educação integral e buscou colaborar com a discussão sobre a integralidade na educação brasileira a partir da diferenciação entre escola de tempo integral e educação integral.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que resultou num trabalho organizado em dois momentos: o primeiro abordou a história da educação no Ocidente com evidência na perspectiva da integralidade do ensino e o segundo focou na realidade da educação integral no Brasil, seu processo histórico e o contexto político.

Nos resultados, Moura (2014) aponta que no Brasil a educação processa-se de forma parcial e não alcança a formação integral, assim como ocorreu ao longo da história da educação, em que os projetos nesse sentido fracassaram. Observou também que as práticas educativas foram historicamente desenvolvidas de forma dualista com uma melhor qualidade oferecida aos grupos dominantes. Portanto, os projetos de educação integral atuais apresentam mais dúvidas que certezas quanto à intervenção crítica da educação aos ditames e interesses do capital.

A pesquisa de mestrado de Silva (2013) com o título “Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do Ensino Médio pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2013, abordou a reforma do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral e pressupôs que o mesmo foi criado para atender a requisitos políticos pedagógicos colocados pela crise do capital.

Ao investigar os determinantes históricos de ordem econômica, política e ideológica através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, Silva (2013) concluiu que a reforma educacional para o Ensino Médio de Pernambuco, realizada pelo Programa de Educação Integral, apresentava fortes relações com as reformas

educacionais motivadas pelas determinações do capital em estratégia à saída da crise, apresentando uma escola alinhada à oferta da educação com viés produtivista, estando longe de conceber uma formação à emancipação humana e crítica em relação ao trabalho alienado.

A dissertação de mestrado de Santiago (2014), defendida em 2014, com o título “Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano”, realizada no Programa em Educação Contemporânea da UFPE, expôs a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco. Utilizando-se da pesquisa documental, concluiu o autor que a implementação do Programa de Educação Integral, em 2008, significou maior entrosamento da educação com a perspectiva empresarial, mediada na parceria público-privada, com crescente perspectiva da teoria do capital humano, alinhada nas demandas da reestruturação produtiva e acumulação flexível do capital. Nesse sentido, menciona um processo de desqualificação da escola por reduzi-la ao atendimento das necessidades imediatas do capital. Ainda considerou que o Estado se apresenta como mediador na relação entre educação e desenvolvimento, alinhado ao processo de reprodução do capital.

O capítulo de livro, em formato *e-book*¹⁷, de Moraes e Silva (2019), publicado em 2019 com o título “Escolas de Referência em Ensino Médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco”, objetivou apreender a constituição das Escolas de Referência para o Ensino Médio e analisar sua utilização pelo governo de Pernambuco para a formação integral da juventude. O método de pesquisa teve em sua base o materialismo histórico e dialético com realização de entrevistas e pesquisa documental. O texto perpassou a história do Programa de Educação Integral, resgatando processos políticos que ocorreram na reforma do ginásio pernambucano, os governos estaduais de Jarbas Vasconcelos, Mendonça Filho e Eduardo Campos, com abordagem da política público-privada, a gestão escolar e a política de responsabilização.

Nas conclusões, os autores afirmaram que a política de educação integral de Pernambuco nasceu alinhada às demandas empresariais, mediadas pelos organismos internacionais para formação do trabalhador polivalente, para que seja integrado no mercado de trabalho. Observou-se que a expansão se deu em relação ao tempo e espaço

¹⁷Capítulo do *e-book* “Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições”, organizado por Ana L. F. dos Santos, Edson F. de Andrade e Luciana R. Marques, pela ANPAE, em 2019.

escolar, encontrando dificuldades nessa ampliação do espaço, pois algumas escolas não apresentavam infraestrutura adequada para atender ao projeto. Também afirmou que a escola de tempo integral ampliou e diversificou os âmbitos de autoridade e intervenção da escola na vida social. Outra inferência foi sobre o modelo de formação voltado para o desenvolvimento de competências e protagonismo juvenil com perspectiva ao empreendedorismo e redução do ensino às condições de mercado e fragmentação das práticas educativas, o que impossibilita um processo de formação integral. Por fim, apontaram que a política de bonificação, a partir do alcance de metas, desmobiliza e enfraquece a organização docente.

As pesquisas apresentadas trazem reflexões sobre a presença da lógica capitalista de mercado empresarial na elaboração das políticas educacionais, oferta e qualidade da educação pública. O trabalho, a seguir, contrapõe perspectivas diferentes de educação integral e aponta uma possibilidade de proposta emancipatória.

A pesquisa de mestrado realizada por Oliveira DHA (2017) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, concluída em 2017, cujo título foi “O Programa de Educação Integral do estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ), a greve dos estudantes e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora”, tratou sobre o PROEIRJ e investigou a perspectiva da política educacional proposta pelo governo do estado. Esta política estava situada como a concepção hegemônica de educação integral para o Ensino Médio, contraposta a uma perspectiva emancipatória e democrática, tomando como base as experiências vivenciadas em 2016 no contexto da greve dos profissionais da educação pública do estado do Rio de Janeiro e das ocupações estudantis das escolas públicas estaduais.

Na conclusão, o autor esboça características do PROEIRJ como projeto hegemônico e propagandeado pelo governo estadual, organizado a partir de parceria público-privada, mudanças nos objetivos educacionais, na organização do trabalho docente, na grade curricular e na prática de ensino, alterações voltadas para o controle de corpos e mentes ao mesmo tempo em que reproduz a dualidade da educação com uma proposta de Ensino Médio tecnológico para a classe trabalhadora. No entanto, aponta a possibilidade de uma educação integral a partir de um projeto contra hegemônico com viés emancipatório elaborado com práticas desenvolvidas nas lutas dos profissionais da educação e dos estudantes.

Outros trabalhos fizeram referência à implementação de política educacional para o Ensino Médio de tempo integral e apontaram algumas características da política, do ensino e da concepção de educação integral.

A dissertação de mestrado de Santos (2016), defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho com o título “Escola de Tempo Integral: Relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo”, teve como objetivo compreender a concepção de educação integral dos professores e quais os impactos da implantação do projeto de escola de tempo integral no trabalho pedagógico. Portanto, o contexto da pesquisa foi a implementação do Programa de Ensino Integral – Escola de Tempo Integral em 2012 no estado de São Paulo, que renovou as diretrizes para educação integral e agregou a proposta ao Ensino Médio. A metodologia baseou-se na pesquisa documental e pesquisa de campo com aplicação de entrevistas com docentes.

Os resultados esboçaram que os professores acompanharam o debate sobre a educação integral, conseguindo perceber as mudanças no processo do trabalho pedagógico e apontaram como relevante a proposta de escola de tempo integral para os estudantes. Concordaram com a organização do programa de ensino integral que ajustou o modelo de escola para atender às perspectivas de desenvolvimento da juventude, possibilitando o alcance de uma formação de excelência acadêmica, solidária e autônoma no processo de elaboração do projeto de vida. No geral, os professores esboçaram compreensão similar às concepções e diretrizes do programa de ensino integral e acreditam que com ele seja possível realizar mudanças significativas na educação.

A pesquisa de mestrado de Gomes (2016), de título “Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um estudo de caso”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2016, abordou as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) na política educacional de Pernambuco e investigou a meta de implantação das EREM no estado entre 2008-2014, período de formulação e implementação do Programa de Educação Integral. A partir do estudo de caso com uso da abordagem do ciclo de políticas chegou o autor às conclusões de que apesar de se cumprir a implementação de uma EREM em cada município do estado até 2014, foi preciso fazer mudanças no interior das escolas ou da rede de ensino, pois as estruturas físicas e os recursos humanos não correspondiam às necessidades de funcionamento das escolas. Apesar da igualdade de oportunidade dada à juventude através da expansão do

modelo de escola integral, esse aumento revelou as diferenças no atendimento aos estudantes do interior e as condições do trabalho docente.

A dissertação de mestrado de Gaspar (2016), defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o título “As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo”, teve como tema a relação entre o público e o privado no processo de implementação da política de educação integral na rede estadual do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa foi compreender a relação público-privada, em especial no processo de gestão escolar, no Programa Escola Viva, projeto que subsidiou o modelo de escola de tempo integral baseado na proposta do ICE. A metodologia adotada foi a pesquisa documental com abordagem qualitativa e fundamentação de análise na sociologia figuracional de Nobert Elias. Os resultados apontaram que houve um conturbado processo social na implementação do Programa Escola Viva, que expressa em sua proposta a perspectiva gerencial de educação com controle e responsabilização dos professores, bem como a formação voltada para o alcance de metas, índices educacionais em avaliações padronizadas e demandas do mercado de trabalho.

A dissertação de mestrado de Costa (2015), defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) com o título “O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da Escola Miriti”, teve como objetivo analisar o Projeto de Educação em Tempo Integral da rede estadual de educação do Pará em seu processo de implantação, os marcos legais da proposta e seu contexto histórico. Utilizou metodologicamente abordagem qualitativa de referencial dialético, da pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso com aplicação de entrevista semiestruturada na Escola Miriti, tendo como categorias para análise a educação de tempo integral, a educação integral e o Ensino Médio.

Nas conclusões, a pesquisa apontou que a implementação da proposta curricular da escola de tempo integral na escola Miriti não levou em consideração as condições objetivas e materiais para realizar transformações qualitativas no sentido da educação integral, quando essa exige mudanças temporal e espacial da escola sob a responsabilidade do Estado. A implementação do projeto de escola integral na escola Miriti ocorreu de maneira emergencial, sem uma efetiva política de Estado, remediada nas parcerias público-privadas com aplicação de programas e projetos dispersos e pontuais para tentar resolver problemas estruturais. Percebeu-se a escassez de atividades esportivas na escola em contrapartida a uma grande quantidade de atividades que reforçam a proposição conteudista de educação voltada para a preparação das provas do

ENEM, o que reforça nas avaliações a sobrepujança nas disciplinas de português e matemática. Para a efetivação de uma educação integral, o autor aponta a necessidade de um projeto de escola articulado com a comunidade, a democracia e a formação do ser humano em sua integralidade.

A tese de doutorado de Santos (2018), defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), com o título: “Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso” buscou responder ao questionamento “Quais as possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás?” e objetivou analisar a educação em tempo integral na escola pública de Ensino Médio de Goiás, estudando a concepção de educação integral, a história da educação brasileira e a compreensão da gestão democrática na implementação da escola de tempo integral.

O procedimento metodológico para o estudo de caso com abordagem qualitativa contou com a análise documental, apoiada no método de pesquisa materialismo histórico-dialético. As categorias analisadas foram a concepção de educação em tempo integral e as condições de implantação da escola de tempo integral, essa última subdividida em tempo (ampliação da jornada escolar), estrutura física e gestão democrática.

Os resultados da pesquisa apontaram um processo de precarização do ensino público diante da implementação das escolas de tempo integral sem verificação das condições estruturais e pedagógicas, acompanhada do aumento na rotatividade dos profissionais da escola. Observou-se, ainda, que diante da herança política repressora na educação pública de Goiás, as escolas se mantêm reproduzindo modelos preestabelecidos que não refletem os interesses da comunidade e camuflam os conflitos e disputas do currículo. Os estudantes apontaram a escola como espaço de possibilidade para seu desenvolvimento e contribuição para os estudos de preparação para as provas de vestibular. A pesquisa também apontou a necessidade de uma maior articulação entre o Projeto Político-Pedagógico da escola com elementos que orientam a escola pública, laica e de qualidade. A gestão democrática da escola é uma possibilidade, porém, esta ainda se pauta de forma centralizada.

Ainda sobre a política de educação integral no estado de Goiás, o trabalho de doutorado de Ramos (2012) colabora com reflexões sobre atuação da escola como espaço de socialização do conhecimento e acolhimento das demandas sociais. Defendida em 2012 também na PUC/GO com o título “Escola de Tempo Integral na

Rede Estadual de Ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?”, a tese teve como objetivo responder ao questionamento sobre como a escola de tempo integral vem se consolidando como escola do acolhimento ou escola do conhecimento. Utilizou para realizar a investigação a metodologia da pesquisa de campo e da análise documental com coleta de dados realizada por meio de observação e entrevistas com a equipe gestora das escolas pesquisadas.

O trabalho esboçou suas considerações em três capítulos dissertando sobre a educação escolar e a escola de tempo integral, os projetos dessa natureza implementados no Brasil, incluindo a proposta da rede pública estadual de Goiás; a etnografia das escolas participantes da pesquisa com foco na preparação, formação, condições de trabalho, espaço físico e tempo pedagógico; e análise das ideias que orientam a escola de tempo integral como escola do acolhimento e do conhecimento.

Os resultados apontaram para a consolidação da escola de tempo integral da rede pública estadual de Goiás como uma escola do acolhimento; isso significa que a escola de tempo integral apresenta o acolhimento social das demandas dos estudantes e suas famílias como principal função. Por isso, chama a atenção para a necessidade de investir no conhecimento para que a escola possibilite a formação do cidadão. Além disso, o autor relatou que, em algumas escolas, verificaram-se instalações inadequadas, precariedade nas condições de trabalho e dificuldades na organização do tempo e do espaço escolar.

As reflexões de Ramos (2012) trazem a questão da função da escola e sua relação com as demandas sociais dos estudantes e suas famílias. A escola não pode negar as carências e querelas sociais, tendo que saber como pode contribuir para resolvê-las sem perder de vista seu objetivo formativo na socialização do conhecimento e para isso é importante que organize seu tempo e espaço. Sobre o espaço escolar, o próximo trabalho fala sobre as relações interpessoais e de aprendizagem na escola integral de São Paulo.

A tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2016, por Barbosa (2016) com o título “Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo”, tratou das relações interpessoais e de aprendizagem estabelecidas na escola de tempo integral, abordando os pensamentos dos sujeitos quanto ao espaço e o tempo escolar. A partir de entrevistas e observações, concluiu que o espaço escolar possibilita relações de trocas e aprendizagens para além dos

conhecimentos curriculares, construindo processos de formação em que os sujeitos se colocam como protagonistas das ações formativas e elaboram seus projetos de vida. Percebe-se que o autor concluiu que o espaço escolar possibilita interações sociais que geram aprendizagens e reflexões para construção do projeto de vida dos estudantes e o desenvolvimento de ações protagonistas de formação.

Ainda sobre as escolas de tempo integral de São Paulo, a dissertação de Caiuby (2015) contribui com reflexões a partir da experiência de uma escola na cidade de Sorocaba. Ao refletir sobre o processo de democratização da educação, o ensino integral, a responsabilidade da escola e as possibilidades e os desafios da escola integral no estado de São Paulo, a pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba, em 2015, com o título “Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades”, procurou apontar as bases legais da educação em tempo integral e compreender como se processa a política pública, orientando-se em duas questões: uma sobre as possibilidades e os entraves para as escolas de tempo integral e outra sobre as vivências dos professores sobre a educação de tempo integral de São Paulo.

Metodologicamente a pesquisa de mestrado optou pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Nas conclusões, relata que a experiência de educação integral na escola de Sorocaba era satisfatória, mas constata a presença de entraves e conflitos presentes nas exigências estruturais e pedagógicas do espaço escolar, na desvalorização docente, nas diretrizes fundamentadas nos princípios das agências internacionais para a política pública governamental e assistencialista. Apesar dos problemas apontados, a autora avalia positivamente a política de educação integral a partir da possibilidade de desenvolvimento de teorias pedagógicas e valorização do humano e da justiça social, atingindo bons resultados em relação ao ensino-aprendizagem e à formação integral.

No mesmo sentido de observar avanços com a política de educação integral, a tese de Araújo (2016) com o título “Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco”, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, problematiza a formação humana e analisa os sentidos de integralidade do Programa de Educação Integral de Pernambuco em seus parâmetros normativos e pedagógicos. A partir da análise de conteúdos/temática e utilização de entrevistas, organizados em três eixos: juventude, integralidade e formação humana, apontam em suas conclusões que o Programa de Educação Integral de Pernambuco consegue avançar

na formulação de concepções mais amplas de juventude, bem como no aumento das possibilidades de formação humana.

O trabalho de mestrado de Oliveira (2013) relaciona as escolas de tempo integral em Pernambuco com a lógica empresarial e as orientações para educação dos organismos internacionais. A dissertação de título “Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral Caruaru”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE, em 2013, apresentou o tema da educação integral para formação da juventude, propondo-se a compreender a utilização das escolas de Ensino Médio pelo governo do estado.

A partir da pesquisa documental com trato hermenêutico dialético revelou que a gestão público-privada é um fato em Pernambuco iniciado nas reformas neoliberais empreendidas no governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), com continuação no governo Eduardo Campos (2007-2014) com visão gerencialista de educação. Afirma que a política de educação integral de Pernambuco nasce mediada pelas exigências do setor empresarial e os organismos internacionais para atender à formação de trabalhadores polivalentes, preparados para o mercado de trabalho. Também elencou a utilização política de desmobilização da organização docente pelo Programa de Educação Integral para facilitar o encaminhamento das posturas governamentais de aliança com setores privados numa educação de interesse do capital. Observou a tentativa de controle da juventude pobre diante da discussão superficial de que os problemas estruturais que afligem a educação e o Estado serão resolvidos na escola.

Procurando apontar contradições entre a teoria e a prática, a pesquisa de mestrado de Mecca (2012), defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho com o título “Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo”, investigou a relação de coerência e incoerência entre os discursos sobre educação integral e a prática efetiva no cotidiano das escolas integrais de São Paulo. A partir da pesquisa documental e da pesquisa de campo, analisou a prática escolar e o projeto político-pedagógico de duas escolas de tempo integral. Organizou a discussão nos aspectos históricos da educação integral no Brasil e no confronto entre teoria e prática das leis e concepções que orientam o ensino em tempo integral nas escolas da rede estadual paulista.

A pesquisa conseguiu constatar que existem distintas concepções de educação integral, algumas delas se posicionam de maneira antagônica, aproximando-se por um lado de uma perspectiva de formação cidadã, emancipadora e humanista, e de outro de

uma educação conservadora e doutrinária. Concluiu também que as escolas estudadas não incorporaram a práxis da educação integral tanto em sua dimensão estrutural, pedagógica e político-administrativa.

Alguns trabalhos foram norteados pela temática da gestão, como as pesquisas de Benittes (2014), Baptista (2015) e Moura (2017). Apesquisa de mestrado realizada em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE por Benittes (2014) com o título “A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral” versou sobre a política de modernização da gestão e da educação integral em Pernambuco, procurando compreender os nexos e as contradições entre o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGE-ME) e o Programa de Educação Integral.

A partir do método do materialismo histórico-dialético e a pesquisa documental, concluiu que a administração da educação pública tem articulação com a crise do capitalismo e com a reestruturação produtiva, sendo as escolas integrais para o Ensino Médio a materialidade da disputa político-ideológica da década de 1990. Aponta que houve mudanças nos objetivos da educação proporcionados pela reforma realizada pelo Programa de Modernização da Gestão Pública centrado no gerencialismo e no *accountability* e a reestruturação curricular baseada na pedagogia das competências, salientando que a política de educação para o Ensino Médio de Pernambuco desde o princípio foi pensada para ser divulgada e disseminada para outras localidades.

A dissertação de mestrado de Baptista (2015), defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo com o título “Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos”, debruçou-se a estudar sobre o Programa de Ensino Integral de São Paulo e a gestão educacional com o objetivo de analisar as implicações do modelo de gestão empresarial na escola de tempo integral, no intuito de esboçar no contexto das leis e documentos oficiais, os fundamentos da educação de tempo integral.

Na investigação foi utilizada a metodologia de cunho qualitativo e as pesquisas bibliográfica e documental. As considerações finais afirmam que os documentos que norteiam a Educação de Tempo Integral de São Paulo estão centrados no aluno, perspectivada na pedagogia da presença num sentido mais humanitário, enquanto o modelo de gestão educacional inspirado na organização empresarial se apoia em ações, resultados, alcance de metas, sem levar em consideração as condições e a realidade escolar, o que gera estresse, sentimento de impotência e fracasso, doenças psíquicas e possível afastamento ou abandono de profissionais da educação.

A dissertação de título “Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de Gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2017, de autoria de Moura (2017), tratou sobre política de avaliação gerencial e investigou a política educacional de Pernambuco com foco no Programa de Educação Integral.

A partir da metodologia de pesquisa bibliográfica e documental com referência na abordagem do ciclo de políticas, relatou nas considerações finais que os pressupostos gerenciais e neoliberais orientavam as políticas educacionais de gestão, adotando nas escolas integrais um modelo de gestão voltado para o alcance de resultados, em especial as metas estabelecidas para o IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco. Também relatou que no programa há pressupostos da teoria do capital humano e presença de avaliações verticalizadas, acompanhada da política de responsabilização, tomando a qualidade da educação de acordo com as notas das avaliações standardizadas.

A temática da política de financiamento da educação pública pautada na parceria público-privada apareceu em alguns trabalhos, entre eles as pesquisas de Urbini(2015) e Soares (2017). A dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina por Urbini (2015), com o título: “Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014” trouxe uma reflexão a respeito da influência do Itaú Unibanco na política educacional no estado de São Paulo no período de 2002 a 2014.

O objetivo da pesquisa foi analisar a parceria público-privada entre o estado de São Paulo e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) – ICE. Conduzida por um tratamento metodológico de pesquisa bibliográfica, documental e relatos da experiência docente, atravessou a discussão sobre a educação integral no Brasil; a articulação contemporânea das políticas sociais e a mundialização do capital; a crise; a trajetória do Itaú Unibanco e a descrição do processo de ampliação da jornada do tempo escolar em São Paulo, concluindo que a articulação empresarial na educação pública do Estado implicou na definição e implementação de políticas educacionais que consolidaram a hegemonia pedagógica do capital financeiro.

A dissertação de mestrado de Soares (2017), defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA com o título: “O projeto escola de tempo integral da rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento”, procurou investigar

a relação entre a educação de tempo integral e o financiamento da educação pública na rede estadual do Pará.

A pesquisa foi orientada no questionamento sobre o aumento de receitas para a educação do Estado e/ou dotação financeira específica para a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral a partir de 2012. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar as condições de financiamento do Projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual do Pará. Metodologicamente se fundamentou no método do materialismo histórico-dialético com uso da pesquisa documental, bibliográfica e de campo através da aplicação de entrevista semiestruturada. O desenvolvimento da análise ocorreu pelos eixos do financiamento da educação de tempo integral e das parcerias público-privadas na educação integral. Os resultados mostraram que a formulação das políticas educacionais sofre influência das relações macroeconômicas de ajuste fiscal, bem como interferem na política de financiamento da educação em contexto local, estabelecendo propostas que não garantem o que se propõe diante de recursos reduzidos, interferindo na qualidade da educação. Esse contexto viabiliza a abertura de financiamento através das parcerias público-privadas. Ainda nas conclusões, aponta que a educação pública no Pará como vem sendo implementada, gerenciada e financiada, apresenta uma concepção de educação a serviço do capital.

2.2 Estudos acadêmicos que refletem sobre o trabalho de professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral

Foram identificadas dez produções com temática sobre o trabalho de professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral abordando políticas de educação integral no Piauí, Goiás, São Paulo e Pernambuco. Estas enunciam sobre a prática educativa dos professores, formação continuada, conceituação de tempo e trabalho docente nas produções acadêmicas, racionalidade pedagógica em interface ao currículo, política de responsabilização e bonificação, intensificação e condições de trabalho, valorização, autonomia e qualidade de vida docente.

A tese de doutorado de Soares (2014), defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o título “A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”, procurou responder ao problema: “Como se desenvolve a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina – PI?” O objetivo da pesquisa foi analisar a prática educativa dos professores das escolas

estaduais de tempo integral da cidade de Teresina, procurando especificamente caracterizar a educação integral e a escola de tempo integral a partir das concepções e experiências desenvolvidas no Brasil, descrever as práticas cotidianas dos professores nas escolas de tempo integral e verificar os processos formativos.

A metodologia utilizada por Soares (2014) foi a pesquisa narrativa apoiada no método autobiográfico em duas escolas de tempo integral, sendo uma voltada para o Ensino Fundamental e a outra para o Ensino Médio. A investigação evidenciou que os professores experimentam precárias condições de trabalho com jornada exaustiva, faltando investimento formativo que favoreça o redimensionamento no trabalho dos professores, dificuldades para relacionar a prática educativa com os princípios que orientam a proposta curricular e efetivação de uma formação integral para os estudantes. Portanto, as conclusões apontam que os professores desenvolvem uma prática educativa nos paradigmas tradicionais em contraposição às diretrizes que orientam a educação integral das escolas de tempo integral.

A dissertação de mestrado de Moura (2015), defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, com o título “Formação do professor do Ensino Médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica”, visou analisar a contribuição da formação continuada dos profissionais do Ensino Médio (professores e coordenadores pedagógicos) diante da educação integral/integrada para as práticas curriculares e pedagógicas. Enquanto metas específicas, a pesquisa procurou identificar como os professores percebem a formação continuada, refletir sobre as práticas curriculares e pedagógicas nas escolas de tempo integral, e estabelecer diálogos entre a formação continuada, as práticas pedagógicas e o desempenho da escola.

Metodologicamente, Moura (2015) se apoiou na pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso acompanhado da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com utilização de questionário e entrevista. O autor adotou a categorização e análise de discurso como orientação teórica. Os resultados apontaram que a formação continuada no período de implantação das escolas de tempo integral foi realizada de forma fragmentada e em conjunto com a alta rotatividade de professores, o que contribuiu para a descontinuidade dos projetos pedagógicos e a dificuldade de integração das atividades escolares. Desse modo, as escolas de tempo integral precisam de uma política mais efetiva de formação continuada.

A dissertação de mestrado de Dias (2015), defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás com o título “Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-Oeste sobre educação

integral e escola de tempo integral”, teve o objetivo de identificar e analisar os conceitos de tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escolas de tempo integral desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil.

A metodologia usada pelo autor foi a pesquisa bibliográfica e documental sendo as fontes de pesquisa teses e dissertações (entre os anos 2008 e 2014), que trataram sobre educação integral e escolas de tempo integral. A discussão do trabalho perpassou por conceitos de educação integral, escola de tempo integral, ampliação do tempo, perspectivas históricas, políticas e trabalho docente.

A pesquisa de Dias (2015) constatou ausência de um sistema nacional de educação que garanta com qualidade a ampliação da jornada escolar, assim como observou que o conceito de educação integral está permeado de princípios filosóficos e pedagógicos que na modernidade ganha novos contornos. A partir das teses e dissertações investigadas, a pesquisa concluiu que a ampliação do tempo na escola tem sido compreendida como uma necessidade social das famílias pobres e uma tarefa fundamental na busca por uma educação integral e de qualidade no atual momento histórico. No entanto, essa ampliação, por vezes, confronta-se com o tempo do desenvolvimento humano, social, histórico e cultural dos indivíduos.

A dissertação de mestrado de Dourado (2016), defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI com o título: “A racionalidade pedagógica do professor de escola de tempo integral e sua interface com o currículo”, objetivou analisar a racionalidade pedagógica dos professores das escolas de tempo integral e sua interface com o currículo.

Dourado (2016) utilizou a etnometodologia como pressuposto metodológico com apoio da pesquisa documental, aplicação de questionário e roda de conversa. Para análise, observou o currículo de um Centro de Educação em Tempo Integral do estado do Piauí expresso no Projeto Político-Pedagógico e o discurso dos professores. A discussão do trabalho perpassou as temáticas: escola de tempo integral, currículo e racionalidade pedagógica, resultando em apontamentos conclusivos de que a jornada ampliada da escola de tempo integral é permeada por uma mistura de racionalidade pedagógica com presença de perspectivas emancipatórias e tradicionais técnico-instrumentais.

A pesquisa de mestrado de Teixeira (2017), desenvolvida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE, com o título “Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e

profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar”, trata das condições do trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do estado de Pernambuco e sua suficiência na implementação da política de educação integral. O objetivo da pesquisa foi avaliar esse processo, apreciando a política de educação pública de nível médio em tempo integral e seus impactos na docência.

A metodologia utilizada por Teixeira (2017) na pesquisa se compôs de levantamento documental, revisão bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de Escolas de Referência em Ensino Médio. A discussão se concentrou nas condições, intensificação e precarização do trabalho docente resultantes da política de gerencialismo e responsabilização. Nas conclusões, o autor apontou que diante das precárias condições de funcionamento do Programa de Educação Integral ocorre a responsabilização do trabalho docente na busca por melhores resultados e as condições de trabalho dos professores, anunciadas pelo governo do estado, destoam da realidade encontrada nas escolas, sendo insuficientes para a implementação do ensino em tempo integral.

O capítulo de livro intitulado “Os desafios para o trabalho docente na Rede Estadual de Pernambuco: as armadilhas da política educacional centrada na avaliação por resultados¹⁸”, de Silva, Teixeira e Barbosa (2019), tratou sobre o Programa de Educação Integral no Ensino Médio de Pernambuco e abordou as condições do trabalho docente, os significados das inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico e a avaliação por resultados. Nesse sentido, procurou contribuir para compreensão da relação entre as inovações tecnológicas e a intensificação do trabalho docente na rede de ensino do estado de Pernambuco.

As investigações expostas no referido capítulo utilizaram como metodologia a análise documental, aplicação de questionário e entrevista, tratadas a partir da análise de conteúdo. Algumas considerações discutiram o modelo de gestão escolar gerencialista, a política de responsabilização e avaliações externas, a regulação do trabalho pedagógico e o controle sobre o cotidiano escolar.

A respeito do trabalho docente no contexto da avaliação por resultados, os autores mostraram que a autonomia dos profissionais da educação é subtraída pelas tensões externas na busca por resultados em avaliações que também colocam para o professor a necessidade de utilizar métodos de ensino neotecnocráticos. A partir da

¹⁸Publicado no *e-book*, “Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições”, organizado por Ana L. F. dos Santos, Edson F. de Andrade e Luciana R. Marques pela ANPAE em 2019.

replicação do questionário de Dal Rosso sobre a intensificação no trabalho, apontaram que o Programa de Educação Integral de Pernambuco intensificou o trabalho docente dando a este maior responsabilidade sobre os resultados.

Nas considerações finais, os autores afirmam que a reforma gerencial organizada no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas da Educação, intensificou a jornada de trabalho docente através das novas tecnologias que expandiram a rotina de trabalho e possibilitaram seu monitoramento. Afirmam, também, que a política educacional está alinhada à fase toyotista de desenvolvimento do sistema capitalista, sendo o gerencialismo o elemento condutor do trabalho no Programa de Educação Integral de Pernambuco, preocupado com os resultados nas avaliações externas como o IDEB. Declara, ainda, que o monitoramento e as avaliações resultam na responsabilização da escola e dos docentes sobre os resultados, indicados em metas e bonificações. Nesse sentido, o currículo e o trabalho docente são perspectivados ao alcance das metas, gerando um estreitamento curricular e uma intensificação do trabalho em condições precárias mediante a situação das unidades escolares de educação integral.

A dissertação de Oliveira BP (2017), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), em 2017, com o título “O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo”, tratou sobre a intensificação do trabalho docente a partir do Programa de Ensino Integral de São Paulo.

O estudo fez um recorte de gênero abordando a feminização do magistério e conduziu a discussão em meio à opressão e exploração no sistema capitalista, intensificação e perda de autonomia docente diante das transformações nos processos de organização do trabalho no século XX e as necessidades políticas neoliberais. A partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, concluiu que a política educacional de tempo integral não valoriza o trabalho dos professores, que segue num processo de intensificação da atividade laboral, acompanhada da política de bonificação e promessas de melhorias na condição docente, sobressaindo a desconsideração sobre a situação da vida das mulheres em meio à dinâmica de responsabilidades profissionais e familiares.

A dissertação de Dias (2017), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2017, com o título “Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o

Programa São Paulo Faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP”, problematizou a autonomia docente no planejamento da política educacional paulista.

A dissertação é resultante de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com diferentes atores da escola. Nas conclusões, apresentou que ao se falar sobre flexibilidade e autonomia docente, constrói-se um processo de desresponsabilização do Estado e responsabilização docente, ao mesmo tempo em que as condições estruturais da rede de ensino dificultam o desenvolvimento crítico do planejamento docente. Além disso, afirmou que os professores não participaram efetivamente da construção da política educacional no Estado e que os mesmos se encontravam fragmentados, o que dificultou a organização da categoria na luta por melhores condições de trabalho.

A pesquisa realizada por Dias (2018) foi publicada, em parte, na revista Educação e Pesquisa, em 2018, com o título “Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente”. No artigo, a autora situou o Programa de Ensino Integral no conjunto das ações do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo” e expôs que o programa propõe não somente uma mudança no currículo das escolas, mas na regulamentação e na prática docente sob a gestão orientada pela busca de resultados, premiações e metas. Os profissionais estão condicionados ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) com Gratificação de Dedicação Plena e Integral, com carga de trabalho em regime de quarenta horas semanais, avaliados periodicamente, podendo ser removidos da unidade escolar caso não correspondam às demandas de trabalho. A perspectiva escolar está alinhada ao protagonismo juvenil e à formação cidadã focados na construção do projeto de vida dos estudantes.

As análises destacaram uma intensificação do trabalho docente, apesar das melhorias salariais e da possibilidade de um maior espaço para socialização de experiências. Salientou ainda a autora a intervenção neogerencialista de acompanhamento e controle no ambiente escolar com limitações à autonomia docente pela determinação curricular e o distanciamento às condições pedagógicas, físicas e humanas, ressaltando as desigualdades educacionais e o esfacelamento da profissão docente.

Também evidenciou que a desigualdade entre escolas da rede estadual de São Paulo ficou mais explícita com a diferença entre a escola regular e a escola de tempo integral, considerada superior pelo quadro de profissionais e recursos, bem como o agravamento da fragmentação docente, divididos por diferentes gratificações salariais e isolados em suas demandas escolares.

A dissertação de Silva (2019) com o título “Qualidade de vida e estresse em professores atuantes no Programa de Ensino Integral”, desenvolvido na área de concentração psicossomática, linha de pesquisa “Estresse ocupacional: efeitos na saúde física e mental”, do Programa de Mestrado em Psicologia – Psicossomática da Universidade Ibirapuera, defendida em 2019, tratou sobre a qualidade de vida dos professores que trabalham no Programa de Ensino Integral de São Paulo.

A dissertação apresenta uma discussão sobre os fatores de estresse diante das condições, da natureza e da organização do ensino no referido Programa. O objetivo foi analisar a qualidade de vida e a percepção do estresse dos professores sobre a influência da localidade da escola e o tempo de atuação no magistério e no Programa. Utilizou como metodologia a aplicação de questionário sociodemográfico junto com a Escala de Qualidade de Vida no Trabalho e a Escala de Percepção de Estresse Percebida, tendo como amostra 43 professores distribuídos em quatro regiões da cidade.

Dentre as oito dimensões da escola na Qualidade de Vida no Trabalho, apresentou equidade de satisfação e insatisfação em uma delas, insatisfação em duas e satisfação em cinco. A variante de Região da Escola se esboçou nas dimensões de condições do trabalho e relevância social da vida no trabalho, tendo a zona norte com o melhor índice de satisfação. A maioria dos professores, percentual de 58%, apresentou nível alto de estresse.

A pesquisa chegou à conclusão de que, apesar de ter encontrado indicadores de satisfação na qualidade de vida no trabalho, constata-se a presença de estresse em professores que atuam no Programa de Educação Integral, revelando a necessidade de se identificar os fatores para intervenção preventiva nos cuidados da saúde dos professores.

2.3 Estudos acadêmicos com especificidade à política pública de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba

No último conjunto de produções acadêmicas estão os estudos que esboçam considerações a respeito da política pública de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba. São 3 contribuições: uma dissertação de mestrado de 2019, um capítulo de livro (*e-book*) também de 2019 e um trabalho publicado em anais de evento em 2020.

A dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPB, no ano de 2019, com o título “Uma só escola para todos? Uma análise da implementação do Programa Escola Cidadã Integral na Cidade de João

Pessoa–PB”, de autoria de Leite (2019), trata da trajetória de implementação do PEIPB. Demonstra que o PEIBPB foi iniciado em 2016, questionando a influência da ideologia neoliberal nesse processo, a partir do enredo de duas escolas localizadas na cidade de João Pessoa, sendo uma ECI e outra ECIT.

A pesquisadora desenvolve seu estudo a partir da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com observações diretas e entrevistas semiestruturadas. O estudo procurou compreender a política pública sob a lógica da racionalidade neoliberal e as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 na educação brasileira, influenciada por novos parâmetros nas políticas sociais.

A pesquisa encontrou elementos no discurso do Programa de Educação Integral que relaciona a educação integral com a tecnologia empresarial e situa a efetivação das Escolas Cidadãs Integrais na promoção de exclusão, por entender que não atende aos anseios da população. Percebeu que na Escola Cidadã Técnica o Programa só foi possível porque as práticas propostas se vinculavam com os sonhos de empreendimento individual das pessoas e que faltou material para garantir um bom desempenho no trabalho escolar. A pesquisadora também afirmou que para melhorar o desempenho escolar, buscaram-se soluções de ordem técnica, centradas no desempenho individual dos estudantes sem considerações histórico-sociais e materiais dos mesmos. Observou o predomínio da perspectiva técnica de preparação dos estudantes para o desempenho em exames e uma formação voltada para a competitividade de mercado, integrando a prática pedagógica com as demandas econômicas do capital. Segundo a pesquisa, a implementação do Programa ocorreu em meio a protestos da comunidade escolar.

Diante da responsabilidade colocada na escola integral sobre a vida dos jovens, Leite (2019) indaga a respeito da sobrecarga de atividades demandadas à escola e seu alinhamento a formas sociais de proteção, cuidado e contenção da juventude pobre. Nesse sentido, sugere realização de pesquisas que observem a ampliação de requisições à instituição escolar relacionada às desigualdades sem o acompanhamento de políticas sociais com alcance específico de outras áreas como saúde, habitação, trabalho e segurança.

No capítulo de livro em formato *e-book* “A Política Educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba: análise preliminar do Governo 2019”, desenvolvido por Silva *et al* (2019), encontra-se uma detalhada exposição da política educacional do governo estadual da Paraíba nos três primeiros meses de governo de João Azevedo. O objetivo do estudo foi ajudar a compreender as políticas educacionais adotadas na Paraíba em seus aspectos de continuidade e mudanças.

Dentre as ações governamentais apontadas pelo texto, estão: a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE) em sua ampliação à Ciência e Tecnologia; a criação da disciplina “Colabore e Inove” nas Escolas Cidadãs Integrais de Ensino Médio; a manutenção de editais que premiam a escola e os professores – Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestre da Educação –; a realização de concurso público para contratação de professores para educação básica; a operacionalização do Programa “Casa do Estudante” para abrigar jovens estudantes vindos do interior; a inauguração do Programa “Primeira Chance” para possibilitar a prática de estágio dos estudantes da educação tecnológica; o lançamento de edital do “SeLigaNoEnemPB Egressos” como cursinho preparatório para o ENEM; a manutenção do Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo – modalidade estudante e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A pesquisa feita por Silva *et al* (2019) foi realizada a partir da análise documental de leis, normas técnicas, discurso da liderança governamental, notícias de *sites*, *blogs* e rede social Facebook, além da utilização de dados estatísticos. Após examinar as primeiras ações do governo para educação da Paraíba, direcionadas para gestão e reorganização administrativa, melhorias da qualidade da educação e avaliações externas, contratação de professores e promoção de programas voltados aos estudantes, os autores constataram o compromisso do governo com a pauta da educação em curso em nível internacional, nacional e estadual, marcado pela Organização das Nações Unidas, PNE 2014-2024 e Plano de Educação do Estado da Paraíba (PEEPB) 2015-2025, dando continuidade às medidas adotadas na gestão anterior. Também foi observado que há um fortalecimento crescente da influência de empresas, institutos e fundações no ordenamento pedagógico, gestão, execução e avaliação externa da educação na Paraíba através da parceria público-privada.

O trabalho de Rodrigues, Ferreira e Araújo (2020), com o título “Apontamentos sobre o Programa Escola Cidadã Integral da Paraíba”, foi apresentado em 2020 no XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica da ANPED, e trouxe elementos do Programa de Educação Integral como parte integrante da pesquisa que tem como objetivo analisar o Ensino Médio na Paraíba.

O texto exposto foi elaborado a partir da pesquisa documental de leis, textos governamentais, reportagens, notícias publicadas na internet e duas entrevistas com integrantes da SEECT da Paraíba. As autoras discutiram sobre o processo de criação das escolas de tempo integral, a antecedência da elaboração da política educacional para

o Ensino Médio antes da reforma do Ensino Médio do Governo Federal e a relação de influência do banco mundial e organismos internacionais.

Rodrigues, Ferreira e Araújo (2020) apontam que o currículo das escolas de tempo integral está alinhado com a busca de resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e orientado por políticas de gerencialismo. Nesse sentido, a proposta da política educacional para o Ensino Médio foi organizada no intuito de alcançar melhores resultados nas avaliações externas e diminuir as taxas de evasão escolar. Configuram a formação da ECI pela intervenção das instituições privadas: ICE, Instituto Natura e Instituto Sonho Grande. As autoras também afirmam que a implantação das escolas de tempo integral enfrentou resistência por parte da comunidade escolar com questionamento sobre a infraestrutura, as condições de trabalho, a assistência alimentar e a possibilidade dos jovens de trabalhar e estudar no período diurno. Contudo, as resistências foram vencidas com a ajuda das propagandas positivas sobre o projeto.

O texto ainda aponta a influência que o projeto recebeu da experiência desenvolvida em outros estados e do governo federal, mas que teve uma tradução própria pela Paraíba, sem deixar de lado a lógica produtivista advinda das consultorias com as instituições privadas de educação.

Por fim, as autoras afirmam que o Programa é bem-visto pela Secretaria de Educação diante dos resultados alcançados: diminuição da evasão escolar e melhores resultados nas avaliações externas, mas gera uma quebra de isonomia no corpo docente pela diferenciação salarial, causada pela bolsa que não está incorporada ao salário e a desigualdade entre as escolas.

2.4 Síntese da revisão bibliográfica e suas contribuições para a pesquisa

As produções apresentadas contribuem para se ter uma ideia do campo acadêmico no qual esse tema é tratado, os interesses, as temáticas e as compreensões problematizadas, estudadas e interpretadas, que vão se conectando para montar a rede de conhecimentos sobre a educação em tempo integral.

A classificação das contribuições teóricas em três grupos foi uma estratégia para se afunilar as produções numa maior aproximação com o trabalho dos professores no PEIPB; por isso, um grupo sobre trabalho que abordasse a educação integral, outro com a relação entre educação integral e o trabalho docente e, por fim, um conjunto específico de estudos sobre a educação integral na Paraíba.

Diante das produções encontradas e selecionadas nesse levantamento bibliográfico, é possível inferir que as experiências de programas de Educação Integral se referiram aos estados de Pernambuco, São Paulo, Piauí, Goiás, Pará, Espírito Santo e Rio de Janeiro, com destaque para maior quantitativo situado nos dois primeiros.

Alguns estudos esboçaram a dualidade pedagógica nas escolas, com perspectivas divergentes, por um lado emancipatória e humanitária e, por outro, tradicional e conservadora. A defesa e crítica a projetos de educação integral apareceram em várias elaborações, mostrando as diferentes posições e considerações sobre programas de educação integral. A defesa se mostra em suas possibilidades pedagógicas, inovação, concepção de juventude, trocas de aprendizagem, formação humana, melhoramento dos índices de avaliação da educação e diminuição do número de estudantes evadidos. As críticas denunciam o gerencialismo empresarial na educação com demandas de formação voltadas para o mercado, impossibilidade de oferecer uma educação com base na integralidade do ser humano, estrutura escolar e condições de trabalho deficientes, fragmentação na formação e política de responsabilização da escola e do professor.

Muitos estudos elucidaram a demanda que recai sobre as escolas de tempo integral para intervir nos problemas sociais que enfrentam os estudantes e as famílias pobres, destacando a responsabilidade da escola para lidar com as mazelas sociais, sendo, por isso, alvo de crítica de alguns textos, pois coloca-se na escola a expectativa de redenção da sociedade. A utilização dessa ideia de escola redentora também apareceu relacionada a estratégias de propaganda de governos para beneficiar a aceitação das propostas de mudanças na educação.

A relação da política educacional com a lógica capitalista foi visível nas produções que enunciaram essa informação concatenada com as perspectivas de educação voltadas para o mercado, em geral proposta pelos empresários, pelo Banco Mundial e organismos internacionais, sempre como estratégias para saída da crise. Nesse conjunto, a racionalidade técnica, alinhada ao objetivo de alcançar metas e bonificações, acaba negando uma formação crítica e reflexiva nas escolas, que se organizam em bases pedagógicas voltadas para o mercado, alicerçadas no desenvolvimento de competências e habilidades para formar o trabalhador polivalente, fundamentado na teoria do capital humano. No entanto, algumas produções expõem a possibilidade de uma formação emancipadora desde que se rompa com a lógica capitalista.

No sentido da ingerência empresarial na educação, segundo os estudos expostos, em alguns estados do Brasil está nítida a política de responsabilização docente e escolar

quanto aos resultados nas avaliações externas, assim como o estreitamento curricular e a política de gestão gerencialista, focada em administrar a escola para o alcance desses resultados.

As produções apontam a tendência à política educacional de responsabilização docente, pautada pela lógica gerencialista e busca de resultados nas avaliações externas de produção de *ranking* educacional, organizando o trabalho docente e escolar com base em metas e bonificações. Percebe-se o estreitamento curricular e o limite à perspectiva crítica no trabalho docente, bem como o uso de metodologias de ensino pautadas em perspectiva técnica.

O financiamento da educação aparece com destaque na política de parceria público-privada, sendo o Estado o mediador dessa relação, desresponsabilizando-se de suas obrigações com a garantia da educação pública, pressionado por políticas de austeridade fiscal.

As elaborações teóricas demonstram a intensificação do trabalho docente e a falta de condições das escolas, o que leva à precarização das condições de trabalho. Além disso, a fragmentação docente ocasionada pela classificação e diferenciação salarial das escolas enfraquece e dificulta a organização da categoria e suas lutas. O aumento do estresse na vida dos professores que trabalham em escolas de tempo integral foi outro ponto problematizado e encontrado nas pesquisas relatadas.

Segundo as produções sobre a política de educação da Paraíba, o projeto de Escolas Cidadãs foi implantado com protestos de resistência em algumas comunidades. A política educacional foi proposta para que a escola passasse a intervir em problemas sociais que afligem a juventude local. O projeto de educação pública foi pautado na lógica gerencialista por meio das parcerias público-privadas.

No sentido da formação, os estudantes estão sendo preparados a partir da perspectiva técnica, voltada para o mercado e para responder às exigências de desempenho em avaliações externas, sendo essa política uma continuidade e ampliação do Programa de Educação Integral, contraditoriamente instituído na gestão do Partido Socialista Brasileiro (PSB) de Ricardo Coutinho nos anos de 2015-2018.

A revisão bibliográfica permitiu perceber que a temática do trabalho docente no PEIPB não foi suficientemente explorada nas pesquisas encontradas entre os anos de 2010 a 2020. Porém, as pesquisas realizadas sobre a política educacional em outros estados do Brasil apresentam contribuições importantes para o tema, pois há similaridades na matriz estrutural dos projetos sustentados na parceria público-

privada, na formação orientada para o protagonismo juvenil, construção do projeto de vida, e nas políticas de avaliação, responsabilização e bonificação.

CAPÍTULO III

AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: REESTRUTURAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

As atividades desenvolvidas pelos professores das escolas de tempo integral da Paraíba revelam um processo de mudança no trabalho docente, articulado às alterações acontecidas na oferta do Ensino Médio, que passou a ser de tempo integral com currículo renovado e estabelecido de acordo com reformas que ocorrem no âmbito federal.

Nesse sentido, este capítulo procura expor um arcabouço teórico sobre o trabalho docente e suas mudanças no contexto histórico mais recente, incluindo o momento pandêmico da Covid-19, revelando um processo de reestruturação que demarca intensificação e precarização das condições de trabalho.

O termo trabalho docente, nesta pesquisa, será associado com o trabalho dos professores, mas sabendo que o mesmo abrange um conjunto maior de profissionais, assim como está colocado no dicionário *Trabalho, Condição e Profissão Docente*:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010b, [s/n.]).

A definição considera de forma geral que o trabalho docente abarca todas as atividades realizadas no processo educativo. Essa elaboração tem em sua base reflexões marxistas sobre o trabalho enquanto ato de transformação da natureza, resultando também na transformação do próprio ser humano. Tem o trabalho um caráter educativo, já que ele se constitui na ação do homem sobre a natureza no sentido de transformá-la para sua sobrevivência e, ao fazê-lo, também transforma a si mesmo. Assim sendo, o trabalho e a educação são elementos fundamentais da humanidade para socialização e determinação da vida. Portanto, a educação é um ato intencional e a análise sobre seu trabalho deve revelar a experiência e o processo cotidiano, sendo os professores os primeiros a serem identificados com o termo, pois se apresentam em grande maioria nos atos educativos e são os responsáveis em primeiro plano pelo ato de educar.

Por esse ângulo, a compreensão do trabalho docente se dá na contextualização histórica que envolve questões políticas, econômicas e culturais. Sacristán (1999, p. 65) afirma que a profissionalidade docente se remete à especificidade da ação docente: “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”; entretanto, salienta que o conceito está em permanente elaboração e que deve ser contextualizado com o momento histórico-social e a legitimidade do conhecimento escolar.

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intervenção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa: é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1999, p. 74, grifo do original).

Conforme o mesmo autor, a profissão docente se apresenta como uma prática socialmente partilhada, pois no processo de formação cultural e de valores estão inseridas as posições da comunidade, dos pais e das direções políticas. O conjunto de interlocuções que perpassam o trabalho docente fundamenta o que Tardif e Lessard (2014) chamam de trabalho interativo.

No livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard (2014, p. 8) compreendem a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Desse modo, apontam o trabalho docente como um trabalho interativo, predeterminado pelo ambiente organizacional da escola, carregado de tensões e dilemas inerentes à atividade de ensino, o que significa que não é um ambiente neutro. Nesse sentido, Tenti-Fanfani (2007, p. 351) destaca que a docência não é uma atividade neutra, nem individual, mas coletiva:

la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en

equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”.

Os professores não se relacionam somente com os alunos na escola, mas também com outras pessoas, seus colegas de docência, a direção escolar, a coordenação pedagógica, os pais, demais profissionais da escola, entre outros. O trabalho escolar orienta o papel do professor de acordo com o processo organizativo; no entanto, diante das relações que estabelece, é preciso constantemente redefinir suas tarefas.

Seu trabalho é planejado, programado, controlado: tal dia a tal hora, ele deve trabalhar com tal grupo de alunos, para ensinar tal matéria durante um tempo previsto. Sua posição escolar na organização é determinada pelas regras que regem a organização do trabalho escolar. Porém, apesar desse véu formal de condições que o envolve, o professor trabalha pessoalmente com outras pessoas, com crianças e jovens com quem precisa estabelecer relações humanas. Ele precisa constantemente, portanto, ultrapassar, ir além dos papéis codificados que definem sua tarefa e seu *status*, e reinventar dia após dia uma relação com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 282).

O professor às vezes precisa encarar diferentes funções para dar conta das exigências e expectativas. De acordo com Oliveira (2010b), a ampliação das funções docentes se dá em decorrência do aumento das responsabilidades atribuídas à escola na sociedade. Isso se reflete na crescente demanda de atividades atribuídas aos professores, suas tarefas extrapolam a sala de aula compreendendo diferentes espaços e contextos da tarefa de educar, revelando grande complexidade nos dias de hoje: “O docente é na atualidade, um profissional complexo que responde por questões amplas que envolvem a unidade educacional e o processo educativo” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Essa complexidade que envolve as questões sobre as condições do trabalho docente, na atualidade, está relacionada à contextualização histórica em que se desenvolve a prática, ao estado da construção social da docência em seus aspectos objetivos e subjetivos, à incorporação de novas tecnologias, aos recursos empregados para sua realização, às questões de ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação, aspectos emocionais e de satisfação (HYPOLITO, 2012).

3.1 O trabalho docente numa breve contextualização histórica

De acordo com Costa (1995), a função docente se modificou ao longo da modernidade, inicialmente desenvolvida pelos leigos ou religiosos, depois aperfeiçoada

na constituição de um conjunto de saberes articulados com os jesuítas e oratorianos que se tornaram congregações docentes (COSTA, 1995). A Igreja e o Estado foram historicamente dois mediadores da profissão docente, mas, segundo Nóvoa (1999, p. 17), foi o Estado que instituiu os professores como corpo profissional:

No início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam, o ensino como *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma conceção corporativa do ofício.

Ainda de acordo com o mesmo autor, os professores passaram a ser considerados como um corpo do Estado, no entanto, localizados entre o funcionalismo estatal e a profissão liberal. Nesse sentido, aparece a necessidade de “licença para ensinar”, documento emitido pelo Estado para autorizar aqueles que queiram exercer a docência, o que acaba por orientar a aquisição de técnicas e competências para prática docente. A criação da licença como uma autorização legal para o exercício da atividade docente foi marcante para o processo de profissionalização, pois encaminhou a organização de um perfil de competências técnicas para o recrutamento profissional e o desenho de uma carreira docente.

Ainda de acordo com Nóvoa (1999), o século XIX foi marcado pela expansão da escola e a construção das escolas normais – como espaço para formação e reprodução dos saberes docentes –, pelo processo de feminização do trabalho docente e pela formação de associações profissionais – que significou um meio de reivindicação para melhores condições para a profissão.

Para Oliveira (2010a), a profissionalização do magistério reflete o contexto histórico e seu processo de transformação.

Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional (OLIVEIRA, 2010a, p. 19).

Para Costa (1995), a participação do Estado no processo de profissionalização possibilitou fundir interesses das elites e diminuir a participação cidadã, influenciando sobre

o caráter classista das profissões, fundamentadas na meritocracia e na reserva de exclusividade de atuação no mercado de trabalho.

Assim, é inegável que as profissões têm uma função ideológica essencial na manutenção do Estado capitalista. A perpetuação do Estado foi possibilitada pela formação de pessoal próprio, constituição de instituições específicas, elaboração de um direito público e intervenção nos mecanismos da vida econômica, tudo possível mediante a participação dos profissionais (COSTA, 1995, p. 148).

No século XIX, as profissões liberais eram os modelos que desenhavam as profissões, mas no século XX, mediante a reorganização da burocracia estatal e privada, configuraram-se como profissões burocráticas. Nesse enredo, o trabalho dos professores foi limitado em autonomia e autocontrole diante da burocracia e hierarquia das instituições, ficando a prática profissional mediada pelo controle do Estado e os padrões de desempenho estabelecidos por suas agências.

(...) talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante desta ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos. Ou, ainda, como a história de pretensos profissionais que foram se tornando funcionários públicos e que passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando contra alguns obstáculos que se interpuseram à condição de maior liberdade e autonomia no exercício do seu trabalho (OLIVEIRA, 2010a, p. 20).

Um marco importante no processo de profissionalização docente no contexto latino-americano se encontra nas recomendações publicadas pela Organização Internacional do Trabalho em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1966. Esse documento se baseou na educação enquanto um direito social fundamental, tendo o Estado a responsabilidade de garantir sua oferta. Nesse sentido, a valorização da educação significou também a valorização dos professores, compreendendo a importância de seu papel na formação da humanidade em todos os aspectos morais, culturais, econômicos e sociais (OLIVEIRA, 2018).

A profissionalização do trabalho docente foi um processo importante para as mulheres, pois construiu um limite na intervenção do Estado e no domínio masculino, agregou força para o recebimento de melhores salários, tratamento igualitário e controle sobre o seu desenvolvimento. Além disso, serviu como estratégia para o enfrentamento ao processo de proletarização (APPLE, 1995).

Ao comparar a profissão docente com as profissões liberais, Sacristán (1999), apoiado em posições sociológicas, considerou o trabalho dos professores como uma semiprofissão. A justificativa se pautou no fato de o trabalho docente depender do regulamento político-administrativo dos sistemas de ensino e pelas condições de seus locais de trabalho. Costa (1995) também aponta nos estudos de Enguita essa identificação do trabalho do professor como uma semiprofissão, por se localizar numa posição ambivalente, situando-se num local provisório e intermediário entre a profissionalização e a proletarização, pois compartilham de características tanto de grupos profissionais como da classe operária.

Segundo Costa (1995), pensar o trabalho docente no sentido da proletarização é considerar o professor como um trabalhador assalariado que sofre as consequências históricas do capitalismo e exerce seu labor com pressões de controle e dependência do sistema vigente. A proletarização docente, segundo a mesma autora, está fundamentada na consideração do trabalho do professor alinhado ao processo do trabalho no modo de produção capitalista. Pelas ideias da proletarização docente, o processo da racionalização do capital foi transportado para a escola, interferindo e modificando o trabalho em seu interior, atingindo mudanças na organização do trabalho, do ensino e da gestão escolar.

A mesma autora afirma que a lógica da proletarização na vida dos professores ocorrer por causas conjunturais que afetam o processo de urbanização, aumento do número de escolas e expansão do setor público, intervenção do setor privado na educação, diminuição dos gastos com educação, regulamentação do processo de ensino pelo controle da administração pública, fragmentação do trabalho e feminização do setor educacional.

No processo de reabertura democrática no final da ditadura militar (1964-1985), boa parte de docentes participaram dos movimentos sociais que tomaram as ruas com greves e passeatas, reivindicando a liberdade, a autonomia do movimento sindical, uma educação libertadora com melhores condições de trabalho.

A luta, naquele momento, foi pelo reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública, que contemplasse não só os professores, mas os demais funcionários das escolas e do sistema. Esses movimentos protagonizaram o pleito por projetos de educação alternativos. Na resistência ao regime autoritário, movimentos de base se estruturaram em torno da defesa da educação popular. Muitas dessas propostas tinham inspiração socialista ou libertária. A luta por nova sociedade trazia a luta por novo projeto educativo, tendo o trabalho como princípio de formação humana. Essas lutas de caráter eminentemente humanista vincularam a defesa

da universalização da educação à melhoria das condições de trabalho docente (OLIVEIRA, 2007, p. 364).

Na década de 1970, os professores passaram a ser identificados como trabalhadores da educação. Após a ditadura militar, os profissionais docentes passaram a atuar em duas frentes, sendo a primeira relacionada às lutas da categoria e a segunda alusiva ao enfrentamento coletivo em conjunto com a classe oprimida (COSTA, 1995). Na continuidade de organização da identidade dos trabalhadores docentes, Oliveira (2010a, p. 28-29) faz a seguinte consideração:

A insistência na constituição de uma identidade de trabalhadores em educação por parte dos sindicatos docentes tinha como referência não o estatuto profissional, de acordo com o que se define como uma profissão, mas com a orientação classista trazida pelo “novo sindicalismo” pressupondo a organização horizontal dos trabalhadores por ramos e categorias econômicas. A busca de construção de uma identidade única que congregasse todos os trabalhadores da educação – de professores, especialistas aos funcionários administrativos e de apoio – orientou as lutas sindicais das duas décadas seguintes, refletindo no nome e estatutos das instituições sindicais criadas nessa época. Tal defesa por parte dos sindicatos persiste até hoje, tendo como sua mais recente expressão a aprovação da Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Durante o final do século XIX o processo de proletarização foi amplo e consistente, dirigiu-se para as posições com pouco controle sobre o processo de trabalho e a diminuição dos níveis de autonomia. Diante de um momento de crise de acumulação do capital, as iniciativas de comandar os processos gerenciais e proletarizar o trabalho se normatizaram e os professores como empregados do Estado também foram atingidos pela crise (APPLE, 1995).

A profissão docente tem vivido processos de reestruturação crescente que apontam para desqualificação do trabalho por meio da interferência de controle técnico no currículo escolar. O trabalho docente acaba sendo levado à proletarização por mecanismos semelhantes aos que atingiram outras ocupações, controladas e fragmentadas por meio de procedimentos tecnicistas, gerenciadas e estruturadas com base em um currículo mínimo.

3.2 A reestruturação do trabalho docente

A reestruturação do trabalho docente vai ocorrendo por processos que interferem na organização e natureza da atividade educativa no sentido de alcançar resultados

específicos com orientações gerenciais técnicas e ideológicas com alinhamento curricular à perspectiva da indústria, do poder militar e da elite, para determinação e controle dos objetivos e materiais da escola (APPLE, 1995).

Se juntamos essas duas tendências à restauração conservadora e à contínua crise financeira na educação, observamos que elas estão tendo um impacto profundo sobre a forma como os/as professores/as têm realizado e estão realizando seu trabalho, sobre quais tipos de conhecimento são considerados os mais importantes para os/as alunos/as adquirirem e, finalmente, sobre como deveriam ser tomadas as decisões relativas a essas questões. Tais como as crises amplas, tudo isto, naturalmente, não está ocorrendo apenas nos Estados Unidos (APPLE, 1995, p. 9-10).

A escola enquanto aparato do Estado sofre pressão em épocas de crise e sofre mudanças na política educacional que atinge seus profissionais. A reação por parte dos professores às alterações podem ser críticas e resistentes às determinações do Estado, pois gozam de determinado nível de autonomia estabelecido na sala de aula, enquanto a racionalização estatal não encontra mecanismos de domínio sobre a operacionalização do trabalho docente nesse ambiente. Costa (1995) ressalta que os professores reagem de maneira diversificada às transformações de seu trabalho, podendo agir com resistência, mas também com adaptação.

Nos momentos de crise de identidade docente perante as mudanças sociais, Esteve (1999) apresenta a partir de Abraham (1987) quatro reações dos professores: 1. Os que aceitam as mudanças e se adaptam; 2. Os que se inibem diante das mudanças por medo do desconhecido, mas seguem fazendo o que faziam, não querem mudar e negam a realidade; 3. Os que expressam posição contraditória diante das mudanças, pois apesar de reconhecer as possibilidades de progresso, não acreditam na capacidade real delas; e 4. Os que têm medo da mudança e por isso se colocam contrários a elas.

As práticas de um ensino baseado em técnicas de eficiência foram formuladas a partir dos próprios erros dos professores, em seus fracassos, alcance parcial de sucesso e nas resistências das tentativas de controle. O resultado foi a incorporação de testes, mudanças no currículo, nas metas, estruturas pré-moldadas e gerenciadas no alcance de objetivos. Houve uma degradação das atividades docentes a partir da intensificação do trabalho:

A intensificação 'representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados'. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de

excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Apple (1995), assinala que a intensificação destrói os processos de sociabilidade, o lazer e a autodireção, aumentando o risco de isolamento; os processos de trabalho se tornam o centro das demandas da comunidade escolar; falta tempo para os professores se atualizarem através de novos estudos, leituras, vivências e processos criativos, passando por um mecanismo de desqualificação intelectual que separa o professor de suas condições de elaboração intelectual e abre espaço para a possibilidade de empregar as ideias contidas nos materiais produzidos por *experts*, alterando a qualidade da educação.

Nas escolas onde as demandas do currículo intensificam o trabalho docente, os professores gastam muito tempo com processos avaliativos. Muitos professores acabam por estender seu tempo de trabalho e se dedicar às atividades de ensino fora do seu horário de trabalho, começando antes e terminando depois do expediente, além de levar trabalho para casa.

Os professores reagem às demandas da intensificação do trabalho modificando os objetivos pré-estabelecidos ou, de maneira informal, recusando-se a ensinar alguns objetivos por considerá-los irrelevantes. Também buscam encontrar, no decorrer das atividades, maneiras de desacelerá-las e realizá-las de forma mais lenta, e fazem algumas paradas, seja nos períodos entre testes, exercícios e outras tarefas, buscando realizar com os estudantes conversas mais relaxantes à sua escolha (APPLE, 1995).

Os professores, às vezes, lutam somente para ter um tempo para descansarem, porém, erroneamente, a intensificação, o controle, a tecnização e a proletarização do trabalho docente são vistos como significado de sua profissionalização. Segundo o estudo de Apple (1995), que abordou o trabalho docente e as relações de classe, gênero e ensino, examinando como o ensino passou a ser um trabalho feminino e o impacto disto na profissionalização docente, “à medida que a responsabilidade por planejar o seu próprio currículo e o seu próprio ensino decrescia, a responsabilidade por tarefas técnicas e gerenciais aumentavam” (APPLE, 1995, p. 43). Alguns professores passaram a ver o cumprimento de suas responsabilidades como o alcance de um índice de profissionalismo, afetando-os de modo estrutural, como escreveu Tenti-Fanfani (2007, p. 344): “*los nuevos mecanismos de controle ejercen una especie de efecto estructural sobre los individuos*”.

No contexto latino-americano, Oliveira (2007) observou que, no final do século XX e início do século XXI, as políticas educacionais estiveram preocupadas com

aexpansão da educação básica, ocasionadas por reformas ao nível de Estado, engendradas diante da reestruturação do capitalismo. As mudanças alteraram a organização do trabalho escolar de acordo com demandas globais e o aumento de atividades advindas da flexibilidade e autonomia da escola contribuiu na intensificação e autointensificação do trabalho docente que alcançou a subjetividade dos trabalhadores que tomaram para si a responsabilidade sobre as demandas de funcionamento e sucesso escolar, comprometendo-se com a produção e uma série de competências, como afirma Tenti-Fanfani (2007):

En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción (TENTI-FANFANI, 2007, p. 344-345).

Os sistemas educativos, apesar do caráter público e estatal, foram sofrendo mudanças de acordo com a lógica do mercado, perseguindo produtividade e excelência, orientadas por políticas educacionais cuja noção de justiça social é ancorada no alcance da eficácia. Oliveira (2018) elucida essa questão pela interferência da NGP nas políticas educacionais com reformas que alteraram a organização e gestão escolar, modificaram as relações de trabalho, contribuindo para a reestruturação da profissão docente.

O contexto latino-americano foi marcado, durante a década de 1990, por intensos processos de reforma estatal que, justificada pelas necessidades de ajustes estruturais, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil, provocando mudanças substantivas na ação pública, desenvolvendo outros modos de regulação. Essas reformas tiveram como paradigma os critérios da economia privada para a gestão da coisa pública e acabaram promovendo o esmaecimento da noção de público como bem comum e, conseqüentemente, de direito público, no qual se inscreve a educação (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

A NGP incide sobre a instituição escolar apresentando-lhe uma nova maneira de governança, alinhada à autonomia escolar, à prestação de contas e à gestão baseada no alcance de resultados com envolvimento da comunidade e parceria com outros agentes sociais. As conseqüências para o trabalho docente apontam que:

Esse processo tem resultado em perda da estabilidade no emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros. São processos de desestabilização, desinvestimento e mercantilização que impactam

diretamente as relações de trabalho dos docentes, promovendo uma reestruturação da profissão (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

Esse processo se revela na intensificação do trabalho, alinhado às demandas da gestão escolar orientada na produtividade e na política de *accountability*, inserindo avaliações em larga escala para aferir o alcance de metas, acompanhada pela prática de premiação salarial para os professores, compensando em parte seus baixos salários. Nesse contexto, a reivindicação docente se volta à valorização do seu trabalho com melhoria salarial, projeção da carreira, melhores estruturas para trabalhar e investimentos na formação (OLIVEIRA, 2018).

Os organismos internacionais apresentam muito interesse no campo educacional, especialmente a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mira os processos econômicos relacionados à competitividade e o capital humano. Os organismos internacionais veem no profissionalismo um fator importante para melhoria da qualidade da educação e da imagem pública dos professores.

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90’s”, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de “autonomía” y la “accountability” de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docente. (TENTI-FANFANI, 2007, p. 347).

Portanto, a NGP, acompanhada das políticas de *accountability*, perspectiva um novo profissionalismo, marcado pela modernização das profissões e por políticas de desenvolvimento profissional docente. As metas de desempenho alinhadas à meritocracia para o recebimento de bônus salarial se contrapõem às regras tradicionais do estatuto profissional docente estruturado em bases de estabilidade, progressões e valorização por formação e tempo de experiência.

3.3 As condições do trabalho docente na educação básica brasileira

As autoras Oliveira e Vieira (2012), ao tratarem sobre as condições de trabalho docente em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Minas gerais, Espírito Santo e Santa Catarina), salientam que o perfil docente da educação básica é composto em sua maioria por mulheres que recebem entre 2 e 3 salários mínimos com nível superior completo e insatisfeitas com seus salários, geralmente levam trabalho pra casa e percebem um aumento de exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes, bem como a incorporação de novas funções e responsabilidades, sendo o trabalho coletivo prejudicado por falta de tempo. Segundo a mesma pesquisa, quase metade dos professores apontaram ter alunos com deficiência, mas a grande maioria afirmou não ter recebido formação especializada para trabalhar com esses estudantes.

Os apontamentos de Hypolito (2012), também baseado no mesmo estudo, apontaram que as instalações físicas e materiais do ambiente de trabalho são indicadas como razoáveis, sendo assim, estruturas de ventilação, iluminação, banheiros, sala de convivência e repouso, equipamentos, bibliotecas, salas de informática, não estão num nível que contribui para um bom desempenho do trabalho escolar. Além disso, há um aumento significativo no número de estudantes por turma com mudança no perfil estudantil acompanhado da supervisão e controle das atividades para que sejam alcançados melhores resultados no desempenho estudantil. Contraditoriamente, Hypolito (2012) mostra que os professores relatam maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades.

O excessivo número de alunos por turma e as práticas impostas por uma organização e gestão mais coletiva do trabalho, que pressupõe a discussão com os pares e o acompanhamento individual do aluno, conduz à deterioração das condições de trabalho e tem sido fonte, muitas vezes, de sofrimento físico e mental dos docentes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 179).

Os trabalhos apontam um processo de precarização na educação básica com variação salarial, vínculo trabalhista e meio de realização da docência. Como relatou Hypolito (2012, p. 227):

A precarização do trabalho docente é bem evidente quando se toma as condições de trabalho como um conjunto. A precarização pode ser identificada, em maior ou menor grau, nas condições salariais, de carreira, de formação, nas formas de gestão que se expressam nas contratações precárias de trabalhadores, na contratação de pessoal com pouca formação, nas

parcerias público-privadas, assim como nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações intensificadoras de trabalho. De forma mais específica, o sentimento docente de cobrança responsabilização indica uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que resulta no que se tem denominado autointensificação, mesmo que em algumas situações os docentes afirmem possuir autonomia.

A partir das contribuições de Clementino e Vieira (2020), observa-se que no Brasil, apesar da tentativa na década de 1970 de estruturar a carreira do magistério pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, foi diante da Constituição de 1988 que a carreira dos profissionais da educação se fortaleceu, aparecendo nos documentos posteriores aspectos que visaram a valorização da profissão docente, suas condições de trabalho, ingresso e remuneração.

No ano de 1996, com a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/96 – aparece a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de promover a valorização do profissional docente com boas condições de trabalho, garantindo o ingresso por concurso público, formação continuada, progressão, carga horária para estudo, planejamento e avaliação.

A educação básica brasileira, organizada em três níveis de ensino – infantil fundamental e médio – é desenvolvida sob o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da união, dos estados e municípios. No intuito de melhorar a oferta e a qualidade da educação pública, bem como a valorização de seus profissionais, em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Na ocasião, os sistemas tiveram de comprovar a existência dos planos de carreira e o valor destinado para remuneração do magistério. No ano de 2007 o FUNDEF passou a se configurar como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que aprovou a destinação de uma parcela específica para a remuneração dos profissionais da educação e, em 2008, foi aprovada a Lei do Piso Salarial para os professores, ajustando um valor fixo a ser atualizado anualmente para servir como base para o valor pago na remuneração docente.

O FUNDEB passa a ser um política permanente em 2020 (Lei nº 14.113) e conta com a colaboração financeira dos municípios, estados e união, sendo o montante redistribuído para o financiamento da educação pública nacional, ajudando aqueles municípios que não têm condições próprias de arcar com as despesas na oferta da educação. “Apesar de promover maior equidade na repartição dos recursos para a educação básica, [o FUNDEB] é insuficiente para resolver o grande desequilíbrio entre estados e regiões do país” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 178). Essas mudanças não

ocorreriam sem a contribuição dos profissionais da educação que incansavelmente se renovam na luta por melhorias na qualidade da educação e condições de trabalho.

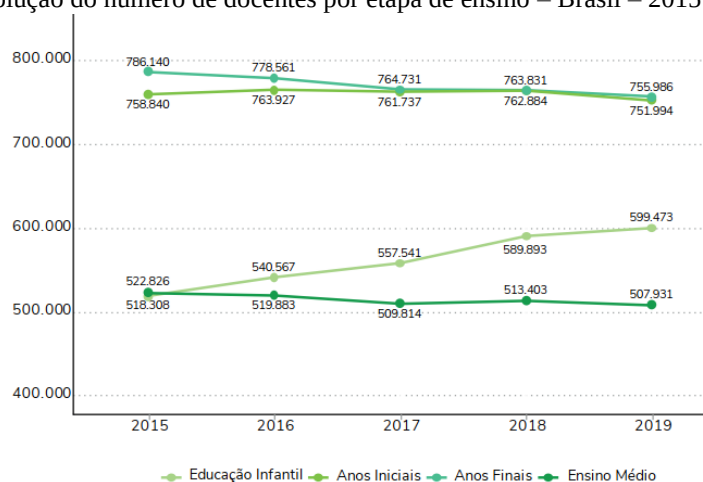
Diante das lutas e reivindicações dos profissionais da educação, o país elaborou uma série de leis, decretos e resoluções para regular a profissão docente, garantir direitos e valorizar os profissionais, mas ainda há muito que se fazer:

Embora possa ser observada uma legislação extensa sobre o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do magistério público da educação básica, (...) ainda há muito a se fazer para que a docência na educação básica possa ser exercida com as condições de trabalho e emprego que valorizem os professores e demais profissionais da educação (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 63).

Clementino e Vieira (2020) analisam alguns dados em relação ao trabalho docente na educação básica no Brasil, que remetem ao ingresso na carreira, à progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, à remuneração, à jornada de trabalho e à avaliação docente.

Há uma variedade de formas para o ingresso docente no Brasil, bem como são diversas as configurações de seus planos de carreira. De modo geral, o ingresso na carreira docente aumentou em 12% na educação básica no período de 2008 a 2018, porém, com expressiva presença de professores contratados temporariamente. Esse acréscimo pode ter ocorrido devido à crescente atuação docente na educação infantil, como aponta o Censo Escolar 2019, que revela o crescimento de 15,7%, ao contrário do Ensino Médio em que os dados apontam redução de 2,8%.

Gráfico 11 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: INEP (2020).

Sobre a progressão, Clementino e Vieira (2020) apontam dois tipos: tradicional e contemporânea. A tradicional leva em consideração o tempo de serviço, a habilitação, a

titulação, a participação em eventos científicos e a pontualidade; já a contemporânea presta atenção no aperfeiçoamento, no tempo de permanência mínima na escola, nas avaliações de desempenho e provas de conhecimento, nos resultados dos alunos nas avaliações externas, nas certificações e nos limites estabelecidos entre o número de vagas e o orçamento.

Pela LDB a carreira docente possui três níveis de formação – médio, superior e pós-graduação – estabelecidos para progressão via titulação e habilitação. A organização das classes profissionais dos docentes passou por mudanças recentes na LDB. São consideradas cinco classes: I – para os profissionais com nível médio ou superior para atuar na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – para os profissionais da educação com formação superior em pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional ou com títulos de mestrado ou doutorado; III – para trabalhadores da educação com formação técnica ou superior em pedagogia ou áreas afins; IV – para profissionais com notório saber, responsáveis pelo ensino de conteúdos relacionados a áreas afins à sua formação ou experiência profissional; V – para profissionais graduados que tenham passado por processo de complementação pedagógica.

Para a progressão por avaliação de desempenho Clementino e Vieira (2020) se referenciam em Prado (2019) para afirmar: “A avaliação de desempenho docente no Brasil pode ser observada aliada a outros critérios como tempo de serviço, comportamento ético, assiduidade e participação em atividades da secretaria” (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 66).

A avaliação docente é uma categoria que tem mexido com a remuneração dos professores, que são responsabilizados pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas, sendo utilizada para o alcance de progressão na carreira. As consequências dessa regulação meritocrática modificam a carreira e o trabalho docente, individualizando o seu trabalho.

A remuneração docente apresentou considerável melhora após a aprovação em 2008 da Lei do Piso Salarial,

(...) enquanto em 2009 havia 22% dos profissionais recebendo até R\$ 937,00 reais mensais, em 2017 o percentual de trabalhadores com remuneração inferior a esse valor foi de 2%. Além disso, verifica-se uma elevação na proporção de professores com salário bruto superior a R\$ 4.685,01, passando de 1% para 14%, em 2009 e 2017, respectivamente (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 67).

Anualmente, o governo federal deve estipular o valor mínimo que deve receber mensalmente um professor, fazendo o cálculo com referência no rendimento de um professor de nível médio com jornada de, no máximo, quarenta horas semanais, sendo que 33% dessa jornada deve contemplar a formação continuada e o planejamento pedagógico.

No entanto, no Brasil, os professores que atuam no ensino fundamental ainda recebem, em média, por ano, uma remuneração abaixo dos valores recebidos por professores em países do hemisfério norte do globo. Além disso, os professores também apresentam uma remuneração inferior se comparado com outros profissionais com o mesmo nível de formação.

Muitos estados da federação não cumprem a Lei do Piso Salarial Nacional ou a fazem a partir de valores que se somam como gratificações e que não significam o salário base do professor. Diante da baixa remuneração, as políticas de bonificação acabam sendo uma alternativa interessante para muitos professores conseguirem elevar seus ganhos, porém, de acordo com o relatório nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2019, a maior parte dos docentes do ensino fundamental e médio no Brasil aponta que professores dedicados devem receber melhores salários, enquanto a menor parte dos docentes acha que os salários devem variar de acordo com os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020).

No trato a respeito da questão salarial na pesquisa sobre a educação básica em sete estados do Brasil, Oliveira e Vieira (2012, p. 178) argumentam:

Quando observamos os dados envolvendo a questão salarial, percebemos que em algumas gestões municipais e estaduais a remuneração tem sido vinculada ao desempenho dos alunos como resultado da produtividade docente, traduzindo-se em premiação e bonificação aos trabalhadores, o que põe em risco garantias e direitos consolidados nos estatutos profissionais.

Quanto à jornada de trabalho dos professores, esta varia entre 20, 30 ou 40 horas semanais. Na década de 1970, com a ampliação do número de matrículas escolares e a diminuição do salário dos professores, muitos recorriam à dupla jornada de trabalho, assumindo duas lotações em escolas diferentes. Atualmente, a orientação nacional é pela jornada de 40 horas numa única escola. Entre 2009 e 2017 o total de professores em jornada de trabalho em regime de 40h ou mais passou de 54% para 75%. Essa elevação da jornada de trabalho em dupla ou tripla jornada também pode expressar as difíceis condições de trabalho docente (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020).

A partir das políticas engendradas desde a década de 1990 até a atualidade o trabalho docente se tornou mais fragmentado e precário, assim como em alguma medida houve valorização da profissão docente (SOUZA; GOUVEIA, 2012).

O atual PNE, aprovado em 2014 e em vigor até 2024, esboça algumas posições e metas importantes em relação aos profissionais da Educação Básica no Brasil. O PNE 2014-2024 aponta para necessidade de se ter profissionais docentes atuando com formação em nível superior em suas respectivas áreas de atuação; indica a melhoria no valor salarial dos professores equiparados com valores recebidos por outros profissionais de escolaridade equivalente; sinaliza para a ocupação de professores e profissionais da educação não docente ocorrer nas porcentagens de 90% e 50%, respectivamente, em cargos efetivos; reforça a necessidade de todos os sistemas de ensino de garantir a existência do plano de carreira, levando em conta a lei do piso salarial nacional; fomenta a prova nacional de avaliação docente; e relaciona a melhoria da educação básica com o alcance das médias nacionais na prova do IDEB. Nesse sentido, incentivam-se políticas de estímulo e valorização por mérito.

Os efeitos das políticas de responsabilização e de incentivos econômicos articulados aos processos de avaliação estão presentes de forma mais ou menos disseminada na definição das carreiras docentes na educação básica no Brasil, contribuindo para a construção de novas lógicas de organização e gestão das escolas e sistemas de ensino que interferem nas relações de trabalho e promovem a reestruturação da profissão docente (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 60).

Diante do contexto, as autoras consideram que a regulamentação dos planos de carreira docente para educação básica no Brasil é tarefa que exige capacidade de diálogo e negociação entre os governos e os docentes, pois a diversidade de planos de carreira no país, somada à configuração de novos docentes no contexto da expansão da educação infantil, da educação especial e da educação de tempo integral, anunciam o aparecimento de “carreiras paralelas, configurando hierarquias ocupacionais, resistências e discriminações” (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 73). Nesse sentido, aponta-se para a construção de um “novo profissionalismo” na busca de celebrar a formação de bons professores capazes de garantir a aprendizagem em condições adversas de trabalho.

O processo de trabalho nas escolas públicas do Brasil pode ser caracterizado pela intensificação do trabalho, por uma gestão orientada pela lógica privada da escola pública com adoção de políticas de *accountability*, incentivos econômicos com base nos

resultados dos sistemas de avaliação e diminuição salarial compensado com prêmios e bonificações.

3.4 As configurações do Trabalho Docente em Programas de Educação/Ensino Integral para o Ensino Médio

A política educacional para o Ensino Médio de tempo integral no formato em que se desenvolve o PEIPB também foi construída de forma similar em outros estados brasileiros. Algumas pesquisas foram publicadas a respeito do trabalho dos professores nesses projetos de educação e estão presentes no levantamento de investigações científicas.

As pesquisas apontaram no sentido da ingerência empresarial na educação, com política de responsabilização docente e escolar quanto aos resultados nas avaliações externas, assim como o estreitamento curricular e a política de gestão gerencialista focada em administrar a escola no alcance de resultados, organizando o trabalho docente e escolar objetivado em metas e bonificações. Destarte, o limite à perspectiva crítica no trabalho docente, com uso de metodologias de ensino pautadas em perspectiva técnica. Há destaque para o financiamento da educação a partir da política de parceria do público com o privado, sendo o Estado o mediador dessa relação.

As elaborações teóricas demonstram a intensificação do trabalho docente e a falta de estruturadas escolas, o que acarreta a precarização das condições de trabalho. Além disso, a fragmentação docente ocasionada pela classificação e diferenciação salarial das escolas enfraquece e dificulta a organização da categoria e suas lutas.

O artigo publicado por Moura (2015) na Revista Educação Básica discutiu as novas competências exigidas aos professores do ensino integral da rede pública do estado de São Paulo pelo programa “*Educação: compromisso de São Paulo*”, lançado no ano de 2011. O Programa estava voltado principalmente para as escolas do Ensino Médio com jornada ampliada em oito horas, com três refeições para os estudantes, currículo diferenciado para alcançar as necessidades dos jovens do século XXI, professores em RDPI com quarenta horas semanais de trabalho, instituições de ensino com o objetivo de oferecer uma formação de excelência, procurando, para isso, desenvolver o capital humano, envolver a comunidade escolar e grupos empresariais na causa do ensino-aprendizagem, articular formas de organização e financiamento da educação, gerir pedagogicamente com foco nos resultados das avaliações externas, e celebrar um novo modelo de escola em tempo integral.

Os professores em RDPI, além de se responsabilizarem pelas aulas de suas disciplinas, deveriam ajudar os estudantes a construírem seus projetos de vida. O modelo pedagógico da escola integral em São Paulo tinha a mesma estrutura do modelo pedagógico adotado na Paraíba, com foco no protagonismo juvenil e na elaboração do projeto de vida do estudante, seguindo os princípios da educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI, na busca de formar jovens autônomos, solidários e competentes, utilizando-se de um currículo formado por disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e por disciplinas diversificadas como projeto de vida, estudo orientado e práticas experimentais.

Moura (2015) conclui que os professores passam por uma profunda intensificação do trabalho, mesmo estando trabalhando em uma única escola, pois as demandas de trabalho extrapolam a carga horária de trabalho. As demandas se sobressaem na medida em que o professor é responsabilizado por outras atribuições, para além de suas atividades em sala de aula, como questões sobre a gestão escolar, acompanhamento de tutoria estudantil, problemas relacionados à família e comunidade escolar, elaboração de documentos pedagógicos, relatórios, elaboração de material didático. Enfim, várias tarefas que demandam tempo de planejamento, estudo, elaboração e execução.

O estudo desenvolvido por Silva e Silva (2017), publicado na *Educar em Revista*, de 2017, apresenta os resultados da pesquisa de avaliação da política educacional para o Ensino Médio integrado das Escolas Técnicas da Rede Estadual de Pernambuco em seu processo de implementação. Os autores denunciam as condições de baixos salários, a falta de estrutura e suporte pedagógico das escolas, a crescente violência escolar, as demandas burocráticas de gestão e as constantes mudanças de diretrizes no trato pedagógico que altera rotinas e formas de trabalho.

A criação do Programa de Educação Integral de Pernambuco, pensado para reestruturar o Ensino Médio, foi organizado a partir das EREM e Escolas Técnicas Estaduais. A fundamentação filosófica dessa proposta está na Educação Interdimensional com estratégia de planejamento na Tecnologia Aplicada à Educação referenciada na Tecnologia Empresarial Odebrecht e nos quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors.

Segundo a pesquisa de Silva e Silva (2017), na rede estadual de Pernambuco não há o cumprimento da Lei do Piso e o Plano de Cargo e Carreira é limitado. O que existe para os professores das escolas integrais é um incentivo por meio de gratificação. Falta de material didático, manutenção dos equipamentos técnicos, a condição de trabalho

causam a sensação de encarceramento em docentes e discentes com altas cargas de trabalho em sala de aula.

As escolas estaduais de Ensino Médio no estado de Pernambuco, ao ampliar a jornada escolar para o ensino integral, intensificam o trabalho docente orientado pelo gerencialismo escolar e o alcance das metas de resultados, culminando na precarização do trabalho docente e da própria escola.

Outra contribuição a essa discussão é o artigo de Oliveira (2014), publicado com o título “Trabalho docente no Ensino Médio de tempo integral em Goiás: Formação de um novo *habitus*?”. O artigo apresenta alguns elementos reflexivos sobre a formação e o trabalho dos professores nas escolas de tempo integral. O Ensino Médio em tempo integral implantado em Goiás a partir da Parceria Público-Privada com o ICE no ano de 2012 tem em seus fundamentos a questão da meritocracia por desempenho pedagógico que salienta a bonificação salarial para todos, desde que melhore seu desempenho.

A autora desenvolve uma reflexão sobre o cotidiano das escolas integrais a partir da disciplina de Projeto de vida e aponta para o uso de material orientador, pré-estabelecido para as aulas como intervenção de fundamentação teórica e prática com viés empreendedor, individualista e competitivo. Afirma a autora, ainda, que há uma construção de um *habitus* docente de responsabilização pelo trabalho pedagógico proposto pelo ICE alinhado com a lógica empresarial, bem como que está em andamento um *habitus* discente alicerçado no empreendedorismo, construídos na relação entre os campos educacional e econômico via Parceria Público-Privada.

3.5 O trabalho docente na pandemia de Covid-19

A pandemia da Covid-19 exigiu da população mundial posturas para evitar o contágio e proliferação do coronavírus como o isolamento social, a quarentena, o uso de máscaras, lavar a mão com água e sabão, higienização com álcool gel, estratégias orientadas pelos especialistas infectologistas, afetando a dinâmica da vida em diversos aspectos.

A pandemia, que assolou todos os continentes e diversos países, devastou particularmente o Brasil diante da precária condição de vida de grande parte da população. Muitos trabalhadores informais ou com vínculos de trabalho instáveis passaram por diversas dificuldades sem a garantia de direitos diante da necessidade de ficar em casa e fazer o isolamento social.

A pandemia atingiu o Brasil perante o contexto de pobreza e miséria da população, da precária situação do Sistema Único de Saúde (SUS), acrescido do congelamento dos gastos públicos pela Emenda Constitucional nº 95/2016. O país vivenciou um cenário de instabilidade política em conjunto com a dificuldade das pessoas em cumprir o isolamento social, seja pela condição de morador de rua ou pela desfavorável habitação, sem boas estruturas de ventilação, saneamento, água encanada e potável, enfim, sem cuidados e assistência à saúde (PEIXOTO *et al.*, 2019).

A situação política atual do País acentua as condições desiguais de enfrentamento à pandemia. O Governo tem se demonstrado incapaz de responder eficientemente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia. Desde o golpe de Estado ocorrido em agosto de 2016, quando foi levado a cabo o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que colocou Michel Temer, o então vice-presidente, no comando do Governo Federal, foi mudado o rumo do País. A partir desse evento, temos enfrentado uma política de austeridade econômica que compromete a sobrevivência de milhões de brasileiros(as) (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 722).

Houve uma queda no consumo diante de muitos eventos e estabelecimentos permanecerem fechados para evitar as aglomerações, diminuir a expansão do vírus, o contágio e, conseqüentemente, o colapso dos hospitais. Mesmo com tais medidas, em diferentes locais do Brasil e do mundo, diversas crises e colapsos sanitários ocorreram, como a crise de falta de oxigênio em Manaus.

Segundo Antunes (2020), a pandemia se proliferou no cenário de crise estrutural do capital numa realidade exposta por mortes, alto índice de desemprego e atingiu de forma mais brutal os pobres, a população preta e as mulheres. O mesmo autor chamou de capital pandêmico a simultaneidade e imbricação trágica entre o sistema de metabolismo antissocial do capital e a pandemia do coronavírus, que colocou em evidência a violência doméstica e feminicídio, as discriminações de classe, gênero, raça, a fragilidade que atinge trabalhadores indígenas, imigrantes e refugiados. Nepomuceno e Agebaile (2021, p. 204) corroboram a análise de que as regressões se intensificaram:

O espectro da crise de 2008 e seus reflexos, em termos do agravamento da exploração do trabalho, da apropriação desigual da riqueza, da erosão de direitos sociais e da restauração de forças e projetos ultraconservadores e antidemocráticos, já era uma realidade, antes mesmo do COVID-19.

Muitos trabalhadores da periferia, mulheres, pobres e pretas, tiveram que se arriscar nos ônibus lotados, sem conseguir fazer o isolamento social, porque precisaram sair de casa para conseguir algum dinheiro para comprar comida e pagar as contas.

Paralelo ao momento da pandemia, o mundo enfrentou e enfrenta uma onda conservadora que se propaga nos governos nacionais:

Um dos fenômenos mais inquietantes dos últimos anos é a espetacular ascensão, no mundo inteiro, de governos de extrema direita, autoritários e reacionários, em alguns casos com traços neofascistas: Shinzo Abe (Japão), Modi (Índia), Trump (USA), Orban (Hungria) e Bolsonaro (Brasil) são os exemplos mais conhecidos. Não é surpreendente que vários deles reagiram à pandemia do coronavírus de forma absurda, negando ou subestimando dramaticamente o perigo (LOWI, 2020, [s.p.]).

No Brasil, o isolamento social foi adotado como medida de prevenção contra o contágio de acordo com as determinações dos dirigentes municipais e estaduais, diante das controvérsias do governo federal na tomada de providências para conter o avanço da doença. Segundo Nepomuceno e Agebale (2021, p. 204), o governo negacionista de Jair Bolsonaro não teve “capacidade de planejamento, gestão e coordenação política da crise sanitária e de seus impactos econômicos”. O presidente Bolsonaro chamou a doença do coronavírus de “gripezinha”, desrespeitou o uso de máscara, fez aglomerações, incentivou o uso de medicamentos sem nenhuma comprovação científica de eficácia, agiu com negacionismo à crise sanitária, com desprezo e desrespeito às orientações de infectologistas e da Organização Mundial de Saúde (OMS), comportando-se com desprezo e descuido à vida, num país que atingiu mais de 600 mil mortos por Covid-19.

As instituições de ensino foram atingidas pela pandemia com a suspensão das aulas, o que impossibilitou o acesso aos espaços físicos de integração e formação. Também deixou muitas crianças que se alimentavam na escola sem esse benefício, o que levou muitos estados e municípios a ofertarem quentinhas ou cestas básicas às famílias das comunidades escolares.

A pandemia atingiu os sistemas de ensino que não possuíam nenhum plano estratégico para uma situação como essa. A maneira encontrada para diminuir os prejuízos causados à educação foram as atividades escolares remotas. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38), o ensino remoto é o ensino a distância numa situação de excepcionalidade.

A expressão “ensino remoto” passou a ser usada como alternativa à educação à distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

O ensino a distância é uma modalidade de educação que já estava em uso e a pandemia proporcionou “condições objetivas e subjetivas bem mais favoráveis para se instalar de forma mais decisiva, sendo apontada como solução e finalmente se afirmando como exequível” (NEPOMUCENO; AGEBAILE, 2021, p. 195).

O ensino remoto emergencial se configurou em diferentes atividades que se diversificavam de acordo com os “suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização. Esses suportes variam desde a confecção de apostilas e manuais com atividades impressas até a oferta de ambiente virtual de ensino” (OLIVEIRA, 2020a, p. 35).

É importante lembrar que ficou a cargo das secretarias estaduais e municipais, junto a seus conselhos, a elaboração das orientações legais para o ensino remoto na tentativa de garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos. O Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC) emitiu o parecer nº 5/2020, no qual autorizava o ensino remoto e possibilitava às instituições escolares flexibilizar o calendário para ampliação do ano letivo, além de fazer algumas sugestões de atividades. Para o ensino fundamental e médio, as instituições deveriam estar alinhadas às habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum Curricular, podendo ser realizadas com “utilização de TV aberta, distribuição de vídeos educativos, uso de plataformas digitais, acesso a mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.)” (BAZZO, 2020, p. 43), mas sem nenhuma garantia de contrapartida do MEC em relação à estruturação do espaço escolar e da formação dos professores.

Para a educação no período pandêmico, baseada no ensino remoto emergencial, era necessário que houvesse condições para seu funcionamento, como explicitam Saviani e Galvão (2021, p. 38):

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial (...), determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Oliveira (2020a, p. 34) também ponderou essa conjuntura precária em relação à efetivação do ensino remoto, em que as condições da oferta da educação e do trabalho docente foram transferidas para a realidade das casas dos professores e estudantes.

Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

Dessa maneira, o ensino remoto aprofundou as condições precárias de realização da educação pública e ampliou as desigualdades. A oferta do ensino remoto não foi igual para todos, “elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 722). Os estudantes em situação de pobreza, realidade da grande maioria dos estudantes de escolas públicas, sofrem mais diante da falta de computadores ou *smartphones* para acessar as aulas, da falta de conexão de internet em casa, ou um ambiente adequado para estudo. Ainda tendo que se preocupar com as condições de existência, alguns podem ter abandonado a escola para sair na busca de trabalho e se submeter às atividades de subemprego. Segundo Oliveira e Pereira Junior, a pandemia evidenciou as desigualdades:

(...) é possível afirmar que a pandemia não só colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais, raciais, regionais e educacionais que o País comporta, como também tem aprofundado as disparidades entre as classes sociais e aumentado o fosso entre ricos e pobres (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 733-734).

O ensino remoto ocorreu num quadro de empobrecimento do trabalho pedagógico, pois, além da limitada interação dos participantes diante de uma imagem em tela plana, limita-se o aprofundamento dos conteúdos e as abordagens pedagógicas de ensino (SAVIANI; GALVÃO, 2020). Além disso, esse tipo de ensino oportunizou uma quantidade volumosa de contratos com empresas de plataformas digitais como o *Google for Education* (NEPOMUCENO; ALGEBAILLE, 2021). Por fim, é importante notificar que a participação dos estudantes diminuiu, pois a falta dos equipamentos tecnológicos e conexão com internet comprometeu a participação, inclusive daqueles mais estudiosos (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

O trabalho docente no período pandêmico foi intensificado diante do aumento da carga de trabalho, como demonstraram os dados da pesquisa *Trabalho Docente em*

*Tempos de Pandemia*¹⁹, desenvolvida com trabalhadores da educação de todo o Brasil pelo GESTRADO em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (OLIVEIRA, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

O aumento da carga de trabalho se apresentou no aumento das horas dedicadas à elaboração das aulas com o agravamento da falta de experiência na organização de aulas virtuais ou habilidades para lidar com as tecnologias, o que revela a demanda de formação profissional para manusear os equipamentos, como salienta Oliveira (2020a, p. 35):

A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga.

A sobrecarga de trabalho contribui para maior intensificação com aumento da exigência do cumprimento de tarefas e compromissos, os docentes se viram “abarroados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros paradar conta” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43).

A pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* também revelou a defasagem da remuneração dos profissionais da educação pública no Brasil em comparação a outros profissionais membros da OCDE. “Um docente do Ensino Médio no Brasil ganha por ano o que seria equivalente a US\$ 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de US\$ 49.778” (OLIVEIRA, 2020a, p. 32). Essa remuneração teve que custear os mecanismos necessários para trabalho em casa, pagar a internet, a energia, comprar um computador ou *smartphone* compatível para as aulas remotas e ambientar um espaço improvisado e adequado para os vídeos. Sobre a carreira, percebeu-se a flexibilização na forma de contratação e remuneração, revelando um estado de instabilidade no emprego, apontando para a desprofissionalização docente.

Em síntese, Oliveira (2020a, p. 39) afirma que o trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19 “tem se revelado bastante precário, tanto do ponto de vista da capacidade de suporte das redes públicas de ensino e da capacidade de adaptação dos professores, quanto da participação e acompanhamento por parte dos estudantes”.

O processo do retorno às aulas presenciais nas escolas públicas foi um ponto de bastante discussão, pois as escolas não apresentavam condições adequadas para garantir

¹⁹ “O período de coleta de dados, realizada por meio da plataforma *Google Forms*, ocorreu de 8 a 30 de junho de 2020, tendo sido reunidas informações de 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil” (OLIVEIRA, 2020a, p. 29).

os cuidados necessários de acordo com os protocolos elaborados com base no conhecimento dos especialistas infectologistas. Segundo Nepomuceno e Agebaile (2021, p. 207), o chamado ao retorno às aulas presenciais em diversos momentos ocorreu de maneira descabida, num cenário que pôs em risco a vida dos docentes, estudantes e seus familiares.

Sem que as condições de funcionamento das escolas tenham se alterado, sem que os índices de contágio estejam em franco decurso e sem que a vacinação sequer dos primeiros grupos prioritários tenha sido concluída, os trabalhadores da educação em todo o país estão sendo chamados para retomarem o ensino presencial e forçados a uma espécie de escolha de Sofia, imposta por empresários e governantes das redes públicas estaduais e municipais, como se a garantia do direito das crianças e jovens à educação estivesse sendo impedida pelos professores e professoras, quando lutam para que o retorno à escola não seja feito ao custo da exposição irresponsável das vidas dos alunos, dos docentes, dos demais profissionais da escola, de seus familiares e demais sujeitos dos seus círculos de convívio.

Durante a pandemia, os professores se mobilizaram para garantir que o retorno às salas de aula ocorresse após tomar as duas doses da vacina. Na Paraíba, as entidades sindicais da educação do estado e municípios se uniram no Comitê Educacional em Defesa da Vida e deliberaram que o retorno às atividades presenciais nas escolas públicas ocorreria apenas após a ampla vacinação dos trabalhadores da Educação²⁰.

A proposta do ensino híbrido foi outra problemática diante da ausência de material nas escolas e conexão de internet que garantisse a transmissão das aulas a partir do ambiente institucional. Essa situação intensificou ainda mais o trabalho dos professores, que tiveram que dar aula a uma parte da turma presente em sala, enquanto outra estavam ambiente virtual, sem esquecer ainda daqueles que não se sentiram seguros em retornar ao espaço escolar e não conseguiram acessar as aulas virtuais.

²⁰Notícia disponível em: <http://www.confetam.org.br/noticias/retorno-as-aulas-presenciais-so-com-a-vacina-45ba/>. Acesso em: 10 set. 2021.

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA

Este capítulo visa contribuir para compreensão dos processos de regulação do trabalho docente a partir da política educacional efetivada no PEIPB em suas orientações para a organização do trabalho escolar. Para conhecer o PEIPB foi realizada uma pesquisa documental que procurou compreender o processo histórico que deu origem ao programa, buscando seus antecedentes políticos que viabilizaram sua efetivação. A análise procurou destacar elementos que evidenciem suas características, mediações e referências com vistas a compreender os nortes de seu funcionamento pedagógico e administrativo, bem como as possíveis conexões com as reformas educacionais de padrão gerencialista ocorridas no Brasil e no mundo.

Essa investida em observar, descrever e analisar o PEIPB tem como principal propósito perceber em que medida essas reformas alteraram a organização do trabalho escolar e quais consequências essas alterações tiveram nas condições de trabalho docente. Nesse sentido, visa-se desvelar os mecanismos que recaem sobre os professores em relação às orientações pedagógicas e didáticas, na disposição do tempo escolar, nas perspectivas apresentadas para a gestão. Buscou-se destacar ainda as formas de contratação, remuneração e carga horária de trabalho dos professores.

Este capítulo está subdividido em três tópicos: o primeiro faz um apanhado histórico sobre o processo de efetivação do PEIPB, com recapitulação de projetos relativos ao Ensino Médio que o antecedem, fazendo o percurso que vai de políticas nacionais para reestruturação curricular do Ensino Médio à implementação das Escolas Cidadãs. O segundo contempla a estrutura do modelo de escola utilizado como padrão para as instituições do PEIPB e apresenta aspectos de sua legislação. O terceiro e último tópico se propõe a revelar as interlocuções do PEIPB com as políticas da NGP, bem como os programas e projetos da Secretaria de educação do estado da Paraíba, expondo as relações com o movimento de Reforma Educacional Global, a formação na perspectiva do capital humano e as políticas de responsabilização.

4.1. Da política nacional para reestruturação curricular do Ensino Médio à implementação das Escolas Cidadãs

O PEIPB foi efetivado em 2018, inicialmente pela Medida Provisória nº 267/2018 e depois pelas Leis nº 11.100/2018 e nº 11.314/2019. O programa nasce inicialmente em 2015, com a criação das Escolas Cidadãs de Tempo Integral, política para o Ensino Médio do governo Ricardo Coutinho (2011-2018), por meio dos decretos nº 36.408/2015 e nº 36.409/2015. A partir de 2018, a política de governo se estabelece como de Estado com a aprovação na Assembleia Legislativa.

Portanto, a criação do PEIPB é fruto da política de governo que instaurou as Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e o RDDI. Essa política educacional tem no seu núcleo o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, que, por sua vez, é antecedido por projetos protagonizados pelo Governo Federal com o objetivo de reorganizar o currículo do Ensino Médio no Brasil, nas gestões dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores.

A educação brasileira passou por um conjunto de mudanças na década de 1990, marcadas por reformas que modificaram a educação básica em relação a seu financiamento, gestão, currículo, avaliação e processos organizativos da escola. Essas mudanças, muitas delas expressas na LDB, Lei nº 9.394/1996, estavam alinhadas às reformas educacionais que vinham ocorrendo pelo mundo, justificadas pelos processos de modernização a partir de novos arranjos produtivos, pautados na formação, com ênfase em competências, flexibilidade e adaptabilidade para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009).

A orientação pedagógica que ascende com força nesse momento da história é aquela presente no relatório de Jacques Delors para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Educação: um tesouro a descobrir* – baseada na formação de competências ao longo da vida e nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser).

A educação ao longo de toda vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo

de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (DELORS, 2002, p. 106-107).

A formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades é apresentada em acordo com as mudanças na reestruturação produtiva vivida a partir do final dos anos 1980. Essa formação está pautada no desenvolvimento de potencialidades individuais, maior flexibilidade e adaptabilidade, o que seria mais compatível com as exigências dinâmicas do mercado de trabalho.

Segundo Ramos (2005, p. 38), a preparação da juventude para o mercado de trabalho se dá a partir da pedagogia da competência, procurando despertar habilidades individuais e adaptativas às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Essa preparação vislumbra a construção de uma identidade profissional, consciente das instabilidades internas e externas da produção, preparando os futuros trabalhadores inclusive para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo, sendo empreendedor às oportunidades que ofereça o mercado.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela reforma do Estado com fortes incentivos à privatização de empresas estatais e um novo modelo de gestão pública pautada na descentralização. Isso se refletiu na educação com o repasse de sua incumbência para o nível local, para as escolas, que se tornaram responsáveis pelo seu êxito ou fracasso. A transferência de atribuições para a gestão da escola traz algumas consequências, como aponta Oliveira (2009, p. 202):

Esse é um elemento crucial na transformação dos regimes organizativos das escolas. Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de carácter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir. Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato – o local –, o que aos poucos contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal. Contudo, esse modelo estabelece nova regulação. Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos.

O termo “regulação”, segundo Barroso (2005), remete a um novo estatuto da intervenção do Estado para as políticas públicas. Diferente da regulamentação que se concentra mais no controle e definição dos procedimentos, a regulação está mais preocupada com a eficiência e eficácia dos resultados, por isso é mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação.

A regulação está relacionada ao controle e equilíbrio entre elementos autônomos, mas interdependentes em um sistema. “O termo regulação designa uma função de equilíbrio dentro de um sistema mecânico ou vivo” (MAROY, 2011, p. 688). Nas palavras de Barroso (2005, p. 728):

De modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.

A regulação representa uma multiplicidade de ações em um determinado campo, sendo um processo dinâmico e incompleto, dotado de regras e tensões. Para discutir a regulação no campo da educação, compreendem-se as políticas públicas em termos de ação pública como “resultantes de conflitos, de arranjos, de compromissos, onde intervêm uma diversidade de atores (público ou privados)” (MAROY, 2011, p. 689).

Na educação, a regulação dos sistemas educacionais corresponde ao conjunto de orientações para coordenar, controlar e equilibrar “a ação dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais, das famílias, pela distribuição de recursos e obrigações” (MAROY, 2011, p.690). Inicialmente institucional e política, conta com interações dos atores locais que intervêm a partir das regulações autônomas, resultando num processo complexo de multirregulação.

Foi também no conjunto de medidas da reforma de Estado que se desenvolveu um sistema nacional de avaliação com o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a implementação de provas de avaliação para o ensino superior e criação do ENEM. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira apresentou “novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A interlocução com esse cenário de reformas educacionais que marcaram a educação, no final do século XX, é importante para situar as ações no governo Lula, que, num primeiro momento, posicionou-se mais na manutenção que na ruptura das políticas implementadas no governo anterior, optando pela permanência de programas sociais voltados para os mais pobres, a exemplo do programa Bolsa-Família que foi uma reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola.

No governo Lula, a aprovação do FUNDEB, em 2006, foi uma das primeiras ações no sentido de investir na educação básica, incluindo o Ensino Médio e a Educação Infantil, já que a forma de investimentos na gestão anterior, do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ficou focada no Ensino Fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Além do FUNDEB, outras ações de destaque na gestão do presidente Lula ganharam evidência: a Lei do Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008), e a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), para discutir a construção de um sistema nacional de educação articulado.

No ano de 2007, o MEC, sob o comando do ministro Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formado por um conjunto de programas que visavam melhoria da educação no Brasil, agregado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto-Lei nº 6.094/2007. O PDE procurou implantar o regime de colaboração entre União, estados e municípios que aderissem ao compromisso de metas com a elaboração de seu Plano de Ações Articuladas, para traçar os objetivos e medi-los por meio do IDEB, além de convocar a participação das famílias, da comunidade e da sociedade civil em geral a intervir na melhoria da educação.

A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

As ações do Governo Lula em relação à reformulação curricular para o Ensino Médio no Brasil ganharam maior relevância em seu segundo mandato, alinhado ao movimento “Todos pela Educação” (TPE), formado por empresas privadas que atuam nas reformas educacionais em parceria com os governos a partir da ideia de corresponsabilidade, e em acordo com o alcance de metas do IDEB, criado em 2007, pelo INEP/MEC, que considera, para a fixação das metas, os melhores resultados alcançados pelos países da OCDE (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Martins & Krawczyk (2018), o movimento TPE surgiu no mesmo momento em que a educação assumiu importância estratégica no projeto de desenvolvimento brasileiro no início do século XXI. Para alcançar sucesso na projeção de desenvolvimento e competitividade internacional era preciso, além de universalizar a educação básica, reorganizá-la através da participação de diversos setores da sociedade junto aos governos, assumindo em conjunto a corresponsabilidade pela qualidade da educação. Assim, os empresários encontraram espaço para intervir nas políticas educacionais com atuação em rede. “A rede formada pelo TPE promove interações formais e informais entre atores privados e públicos com interesses interdependentes que usam espaços políticos para promover seus interesses políticos” (MARTINS; KRAWCZYC, 2018, p. 12).

No contexto do PDE, em 2009, o MEC criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que nasceu com o objetivo de fortalecer os sistemas de ensino estaduais e distrital na elaboração de planos curriculares inovadores para o Ensino Médio, tendo caráter dinâmico, flexível, conectados com as expectativas e necessidades dos estudantes e da sociedade. A ideia de reestruturar o currículo do Ensino Médio procurou difundir uma formação integral com protagonismo juvenil e atividades de fomento para educação científica e humanística, incentivo à leitura, ao desenvolvimento cultural, preocupado com a relação entre teoria e prática com uso de novas tecnologias e utilização de metodologias criativas e emancipadoras.

A base do Programa consistia na discussão curricular que seria estabelecida pelas próprias escolas de Ensino Médio, conforme a necessidade e a realidade local. Além da inovação curricular, os objetivos do ProEMI englobavam, entre outros, um protagonismo dos sujeitos do processo educativo (adolescentes e jovens) e a articulação entre as redes pública e privada de ensino, com institutos federais e instituições do Sistema S (FERREIRA; TARTAGLIA; BASTOS, 2021, p. 748).

O programa de incentivo à reestruturação curricular do Ensino Médio procurou estimular novas formas de organização das disciplinas integradoras, inter-relacionadas

com apoio nos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A ideia do ProEMI nasceu relacionada à preocupação com a superação da dualidade existente entre os ensinos profissionalizante e propedêutico e a quantidade de estudantes que reprovavam ou se evadiam do Ensino Médio. Como estratégia para resolução desses problemas, propunha-se um redesenho curricular elaborado pela própria escola. Segundo Ferreira, Tartaglia e Bastos (2021, p. 748), esse incentivo de construção contextualizada e interdisciplinar, com diferentes formas de interação e articulação entre os campos de conhecimento, representa “uma política de indução do protagonismo dos trabalhadores docentes e dos alunos na construção do currículo”.

Esse programa também pode ser caracterizado como política indutora para o Ensino Médio em tempo integral. Um dos incentivos para os estados aderirem ao ProEMI em suas escolas estava na elevação dos recursos financeiros, capazes de contribuir com a reestruturação curricular através de práticas pedagógicas complementares de maneira inovadora e contextualizada. Essas atividades complementares, percebidas na ampliação das atividades curriculares, estiveram diretamente associadas à ampliação do tempo escolar.

Quando criado em 2009, o ProEMI apresentava a diversificação das práticas curriculares e pedagógicas como forma de reestruturar as escolas públicas e de ampliar as experiências culturais dos estudantes do Ensino Médio. Embora a ampliação da jornada escolar fosse definida como necessária, não era esse o objetivo-fim do Programa. Todavia, por se ter tornado uma das poucas fontes alternativas de recursos financeiros para as escolas estaduais, a ampliação de atividades curriculares foi diretamente associada à ampliação do tempo escolar, visto que não houve um processo de discussão para reformulação das práticas pedagógicas e dos conteúdos das disciplinas clássicas. Logo, a interpretação imediata e autônoma realizada, visto que as escolas não recebiam formações específicas para o estabelecimento do Programa, foi que, para receber os recursos do ProEMI, era preciso ampliar o tempo escolar (SILVA AGA, 2018, p. 748).

Nesse sentido, observa-se que o ProEMI foi um programa catalisador do Ensino Médio em tempo integral, pois contribuiu para a ampliação da permanência do estudante na escola através de práticas pedagógicas, desenvolvidas na forma de projetos de inovação.

Segundo Isleb (2014), o estado da Paraíba aderiu ao ProEMI em 2009 junto com mais 16 estados e o Distrito Federal, indicando 14 escolas para participarem do programa. No entanto, não foi encontrada nenhuma informação a respeito do desenvolvimento do programa nestas escolas. A pesquisa foi realizada nos *sites* dos governos federal e estadual, em *sites* de notícias e artigos científicos no âmbito educacional.

No ano de 2012 foram 27 escolas da rede estadual paraibana que aderiram ao programa; esse número aumentou para 48 unidades em 2013 e 49 em 2014. Esses dados aparecem em notícias²¹ veiculadas pelo governo do estado ao informar sobre a realização do II Encontro do ProEMI que ocorreu em 2013 na cidade de Cajazeiras. Na ocasião, a Secretária de estado da Educação da Paraíba, Márcia Lucena, falou sobre a importância da integração entre professor, aluno e currículo, o compromisso com o processo ensino-aprendizagem e a opção política de construir a escola por dentro. Por isso, apesar das dificuldades estruturais nas escolas paraibanas para iniciar o ProEMI, a gestão do governador Ricardo Coutinho decidiu aderir ao programa em 2012, ampliando seu alcance em 2013. Foi também nesse encontro que Márcia Lucena assinou a proposta de oficialização do ProEMI, regularizado como uma modalidade de Ensino Médio, encaminhado para o Conselho Estadual de Educação (CEE-PB). Na visão da secretária, apesar das dificuldades na estrutura das escolas e do transporte escolar, houve avanço em relação à identificação do Ensino Médio com os anseios da juventude, sendo uma inovação reconhecida nacionalmente.

A gerente executiva de Ensino Médio e Educação Profissional da SEE, Ana Célia Lisboa, segundo matéria veiculada pelo governo do estado²² sobre o início das aulas em 2013 nas 48 escolas com Ensino Médio Inovador, colocou que o ProEMI seria um projeto indutor de educação integral, mas não apenas em relação ao tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também quanto a uma proposta de educação mais humana.

A partir da análise de Ferreira *et al.* (2006) sobre a implantação do ProEMI numa escola localizada no Seridó Oriental paraibano, no ano de 2012, o programa contribuiu com a escola na redução da evasão e do número de reprovações com maior aproximação e reconhecimento da comunidade local, apesar de a escola não atender às necessidades estruturais para a oferta de uma educação em tempo integral.

No contexto do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio dos Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução nº 02/2012. Com referenciais desenvolvidos na perspectiva da política educacional do governo Lula, realçou a organização e oferta do Ensino Médio com a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios pedagógicos, educação em direitos humanos,

²¹ Disponível em: <http://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-16697.html> e <http://ode.pb.gov.br/index-13827.html>. Acesso em: 09 fev. 2022.

²² Disponível em: <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/index-20728.html>. Acesso em: 09 fev. 2022.

sustentabilidade ambiental, indissociabilidade entre educação e prática social, integração de conhecimentos, reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos, e integração da educação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na base curricular, com uma base nacional comum e uma parte diversificada, não se constituindo em blocos distintos, mas um todo integrado, com quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Nas DCNEM, o Ensino Médio regular tem duração mínima de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Quando adequado aos estudantes, o Ensino Médio regular pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.

Na análise realizada por Bernardim e Silva (2014) a respeito das proposições políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com ênfase nas formulações de diretrizes curriculares, ficam evidentes os embates e disputas por projetos societários e educativos nas formulações dessas políticas, tendo como parâmetro o Documento Referência da CONAE 2014, apontando que as DCNEM de 2012 apresentavam avanços quanto ao Ensino Médio.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. Nesse sentido, o texto normativo traz um conjunto de argumentações que buscam qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o Ensino Médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do Ensino Médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, os estudantes da educação especial, estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes. Nesses aspectos, as atuais diretrizes para o Ensino Médio se aproximam, reiteram e valorizam as formulações constantes do Documento Referência da Conae 2014 (BERNADIM; SILVA, 2014, p.33).

Moehlecke (2012) apresenta uma síntese do percurso histórico em que tramitou a discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Iniciado em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC realizou o Seminário Nacional – “Ensino Médio: Construção Política”. Depois, a Secretaria de Educação Básica que aglutinou a educação de nível médio, começou a revisão dos Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tendo como resultado as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. No ano de 2009 o MEC reuniu um conjunto de especialistas na tarefa de revisar e atualizar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, apresentando para o Conselho Nacional de Educação em 2010 seus resultados. Em julho do mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010, foram firmadas e, em maio de 2011, deferidas as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio mediante o Parecer CNE/CEB nº 05/2011.

Apesar do momento de crescimento econômico e maiores investimentos na educação no contexto do governo Lula, observou-se uma estagnação na quantidade de estudantes que se matriculavam e concluíam o Ensino Médio. A justificativa para isso, colocado no parecer das novas DCNEM, estava na baixa atratividade que oferecia o Ensino Médio, que não alcançava uma efetiva formação para o trabalho e para cidadania, mantendo uma estrutura defasada para as necessidades da sociedade e da juventude, o que servia de justificativa para a formulação de um novo currículo de caráter mais atrativo e flexível, capaz de trazer o estudante para o Ensino Médio e diminuir a quantidade de repetências e evasão. Nesse sentido, é possível compreender a movimentação em torno de uma reestruturação curricular para o Ensino Médio, fomentada pelo ProEMI e reforçada nas novas DCNEM.

Muitas questões mencionadas nas novas DCNEM já estiveram presentes em legislações anteriores. Como ressalta Moehleck (2012, p. 53), a relevância desse novo documento “tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação”, a exemplo dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, sugerindo uma proposta curricular nacional para as escolas de estados e municípios.

Outra percepção da pesquisadora é a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos, alinhados às críticas às Diretrizes Curriculares aprovadas na década de 1990, dentre as quais, destaca a subordinação da educação ao mercado de trabalho com ênfase na flexibilização do currículo e na avaliação com base em competências e habilidades. No entanto, o modelo de avaliação, difundido e adotado no cenário nacional e internacional, foi reafirmado nas novas DCNEM, apesar das considerações contrárias à lógica de mercado na educação. Quanto à flexibilização curricular, esta também foi reiterada, mas em outros termos, como currículo diversificado.

Ainda de acordo com Moehlecke (2012), a preocupação em se encontrar uma definição para o Ensino Médio não está mais centrada na construção de um currículo unificado que supere a dicotomia entre formação para o mundo do trabalho e a formação para a continuidade dos estudos no ensino superior, mas sim no desafio de construir múltiplos significados e caminhos no Ensino Médio, gerando um modelo curricular que acomoda tensões e divergências, numa parte de base comum unitária e noutra diversificada, sendo a formação profissional mais uma dentre outras possibilidades.

No ano de 2013, o Governo Federal lança o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que propôs a partir do ProEMI reformular o currículo na perspectiva da formação humana integral e colocar em prática as novas DCNEM, buscando alcançar, incluir e manter a juventude na escola. Também pôs em prática uma formação específica para os professores do Ensino Médio das escolas públicas – Formação Continuada de professores do Ensino Médio²³ – com o objetivo de valorizar a formação de profissionais da educação, incluindo coordenadores pedagógicos de áreas urbanas e rurais.

A valorização da formação continuada de professores, como consta no texto publicado na página do MEC²⁴, estava relacionada a alguns desafios apontados para o Ensino Médio: Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (matemática, física, química e inglês) e regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio diurno; ampliação e adequação da

²³A formação ocorreu na própria escola com aqueles que estavam registrados no Censo Escolar de 2013 e se inscreveram por meio do SisMédio. Os profissionais da educação que participaram do curso receberam uma bolsa mensal no valor R\$ 200,00 (duzentos reais), o que motivou a participação de muitos professores. O curso foi desenvolvido em duas etapas: Na primeira, comum a todos participantes, foram abordados os temas – Ensino Médio e formação humana integral –; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, as áreas de conhecimento e a integração curricular; a organização e gestão do trabalho pedagógico; e a avaliação no Ensino Médio, na segunda etapa os participantes se dividiram por área do conhecimento para dialogar sobre a integração curricular e a organização do trabalho pedagógico. Para subsidiar os estudos, foram produzidos materiais didático-pedagógicos, organizados em cadernos de formação: Etapa 1 – Cadernos: I – Ensino Médio e Formação Humana Integral; II – O jovem como sujeito do Ensino Médio; III – O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral; IV – Áreas de conhecimento e integração curricular; V – Organização e gestão democrática da escola. Etapa 2 – Cadernos: I – Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; II – Ciências humanas; III – Ciências da natureza; IV – Linguagens; V – Matemática.

²⁴Disponível em: <https://tinyurl.com/m65s63w7>. Acesso em: 12 jan. 2022.

rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e universalização do ENEM.

Ainda segundo a mesma publicação, a proposta de formação continuada se baseava em discussões realizadas nos contextos do MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, universidades, CNE, movimentos sociais e Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio, refletindo um compromisso com a Educação Básica como direito de todos, procurando consolidar ações num conjunto orgânico para estabelecer políticas para o Ensino Médio no Brasil.

É importante pontuar que nos anos de 2011 e 2012 o Governo Estadual, sob o comando de Ricardo Coutinho, realizou concurso público para o cargo de professor da educação básica na rede estadual da Paraíba, ofertando, respectivamente, 1.040 (mil e quarenta) e 2.000 (duas mil) vagas com nível superior e jornada de trabalho de 30 horas semanais para diversas disciplinas.

As ações no âmbito do governo federal dirigidas ao Ensino Médio contribuíram para a reformulação curricular. O ProEMI alterou a estrutura de funcionamento das escolas de Ensino Médio, possibilitando mudanças através de projetos pensados e desenvolvidos pela própria escola, mas alinhado a um desenho curricular que estava sendo proposto por meio da reformulação das diretrizes curriculares para educação básica e para o Ensino Médio. Apesar de ter sido colocado para as escolas pensarem em projetos que reformulassem o currículo do Ensino Médio, a perspectiva do TPE, as parcerias e orientações dos organismos internacionais com avaliações de larga escala e a diversificação do currículo em sintonia com a reestruturação produtiva e as necessidades do mercado, foram orientadoras nessas elaborações. A ideia de uma formação humana integral acabou se confundindo com a perspectiva de uma formação em tempo integral, porém, somente a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante a este uma formação humana integral na concepção de totalidade das dimensões do ser humano.

No conjunto das propostas de mudanças colocadas para o Ensino Médio, o PNE de 2014-2024 e o PEEPB 2015-2025 trouxeram alguns desafios que impeliram à criação das Escolas Cidadãs Integrais. Dentre as 20 metas do PNE e 28 metas do PEEPB, algumas recebem destaque mediante relação propulsora à ideia das Escolas Cidadãs.

A meta 3 do PNE, universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016 e a elevação da taxa de matrícula no

Ensino Médio em 85% até 2024 apresentado no PEEPB como a meta 4, altera apenas a porcentagem para a taxa de matrícula, com cálculo nas mesmas proporções do PNE, ficando o valor em 70% até 2025. Esse percentual, segundo o Observatório do PNE²⁵, alcançou em 2020 o valor de 65,5% na Paraíba.

A meta 6 do PNE projeta a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Essa meta se apresenta no PEEPB como a meta 5, precedida, em sua contextualização, com dados percentuais do estado, com as seguintes considerações:

Para alcançar a meta de ampliação das matrículas em educação em tempo integral nas escolas públicas de educação básica, de forma gradativa, requer um esforço que priorize ações que contribuam para a reelaboração da proposta pedagógica de forma participativa; a gestão democrática; a ampliação dos recursos financeiros; a formação continuada dos profissionais da educação; a lotação dos docentes em período integral numa única escola; a efetivação do planejamento participativo; a disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos; e o acompanhamento e avaliação permanente (PARAÍBA, 2015, p. 44).

Apesar de o número de escolas de tempo integral na rede estadual da Paraíba aumentar a cada ano, desde 2015, o percentual de escolas públicas com matrículas em tempo integral no estado, segundo o Observatório do PNE²⁶, alcançou a taxa de 42,9% em 2017. Desde então, vem baixando esse percentual, situado em 25,9% em 2020. No mesmo ano, a taxa de matrícula de estudantes em escolas de tempo integral na rede pública alcançou 12,9%.

Outra meta de destaque é a de número 7 do PNE, ligada à qualidade da Educação Básica com preocupações em relação à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, medida pelas médias alcançadas no IDEB. Essa meta está posta no PEEPB como a meta 19, objetivando que o Ensino Médio paraibano alcance a média 4,6 em 2019 e 4,8 em 2021. Segundo o Observatório do PNE²⁷, a Paraíba atingiu média 4,0 no IDEB – Ensino Médio em 2019.

A meta 11 do PNE pretende triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. No PEEPB essa meta aparece como a meta 6 e considera que a Paraíba deverá matricular aproximadamente 60.000 (sessenta

²⁵ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>. Acesso em: 22 fev. 2022.

²⁶ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em: 22 fev. 2022.

²⁷ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/aprendizado-adequado-na-idade-certa>. Acesso em: 22 fev. 2022.

mil) estudantes até 2025 para alcançar, proporcionalmente, a meta estipulada para o Brasil, sendo considerada uma meta desafiadora, apesar de a modalidade de educação profissional estar no rol de prioridades da política educacional do estado.

Embora a Paraíba venha apresentando crescimento de matrícula na educação profissional, as metas pretendidas em nível nacional atestam números bastante desafiadores, o que exige interlocução da educação com o setor produtivo. É preciso ter clareza da vocação econômica e dos arranjos produtivos das localidades e, a partir daí, definir projetos de cursos que apresente um eixo curricular viabilizador da oferta dos cursos demandados pelo mundo do trabalho, sem perder de vista os horizontes de formação humana, crítica e cidadã (PARAÍBA, 2015, p. 49).

Diante deste contexto do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, o governo do estado, em 2015, criou por meio dos decretos nº 35.408 e nº 36.409, respectivamente, a Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica, instituindo também o RDDI. O argumento era de fortalecer a educação básica para oferecer condições aos estudantes egressos do Ensino Médio de ingressarem no ensino superior e de alcançarem destaque no mercado de trabalho. Além disso, a medida visava valorizar a carreira docente e ajustar a carga de horário de trabalho do professor com o regime de tempo integral.

No Plano de Metas da SEE da Paraíba para o quadriênio 2015-2018, articulado com o Plano de Governo 2015-2018, o PEEPB 2015-2025 e o PNE 2014-2024 aparecem no eixo sobre a universalização e expansão da educação, metas que estabelecem a ampliação da oferta do ensino médio em tempo integral com currículo reformulado, o uso de novas tecnologias com sofisticação no processo de ensino-aprendizagem, aprimoramento da educação profissional e implantação de Plano de Gestão Escola Cidadã Integral.

A partir da criação das Escolas Cidadãs Integrais, enquanto uma proposta de política educacional para o Ensino Médio do governo estadual, seus ajustes, reflexos de efetivação nos anos de 2016 e 2017 mais as discussões em torno do tema, levaram à criação do PEIPB, instituído a partir da Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, aprovado pela Assembleia Legislativa em 06 de abril de 2018, configurando assim a Lei nº 11.100/2018, modificada posteriormente pela Lei nº 11.314/2019.

O PEIPB é formado por: Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem. As Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas foram incluídas em 2018 e os Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, em 2019.

As Escolas Cidadãs, de acordo com a legislação que as criaram, têm como objetivo formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes, desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil, as aptidões individuais dos estudantes e conscientizá-los acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional.

O processo de escolha das escolas que se tornariam Cidadãs Integrais teve como critério o mapa de violência da Paraíba, escolas localizadas nas áreas de maior risco e vulnerabilidade social, seguidos da análise estrutural da escola para oferta do ensino integral e a consulta à comunidade. Apesar de a SEE considerar que houve o acolhimento das Escolas Cidadãs por parte das comunidades, segundo Leite (2009), a partir de informações coletadas em matérias jornalísticas, o que se viu em algumas comunidades foram protestos contrários à sua implementação. Estudantes, pais, professores e até associação de moradores contrários à efetivação da educação de tempo integral em suas referidas escolas, argumentando falta de estrutura, falta de diálogo com a comunidade escolar sobre o projeto, redução na quantidade de vagas ofertadas e realização de teste de seleção.

Ainda segundo Leite (2019), também houve resistência em relação à realocação docente por indisponibilidade e insatisfação quanto à remuneração no regime de trabalho integral, além de dificuldades apontadas pela impossibilidade de os alunos estudarem em regime integral e trabalharem; enfim, uma série de conflitos marcou essa implantação, o que põe em evidência o pouco diálogo por parte do governo ao implementar o programa de forma vertical. Muitos professores mudaram de escola, fragilizando o vínculo da comunidade com o quadro docente, alguns com anos de trabalho na mesma escola, quebrando uma relação de confiança entre professores e comunidade, além da própria relação do conjunto docente.

Os pontos apresentados se referem ao percurso histórico que antecede o PEIPB chegando até à implementação das Escolas Cidadãs. Buscou-se trazer elementos significativos para entender os objetivos, princípios e estruturação curricular de uma perspectiva apresentada como inovadora para o Ensino Médio paraibano. A seguir, será apresentado o modelo de escola adotado nas Escolas Cidadãs e as orientações legais do PEIPB.

4.2. A estrutura de funcionamento das Escolas Cidadãs da Paraíba e as orientações legais do PEIPB

As Escolas Cidadãs do PEIPB surgiram em conformidade com a Parceria Público-Privada entre o governo do estado e o ICE, numa relação em que o Estado se responsabiliza pelo financiamento e a regulação, enquanto o ICE organiza e implementa o modelo escolar, estruturado com princípios pedagógicos e de gestão com uma base curricular comum e diversificada.

O modelo de escola difundido pelo ICE, sistematizado nos cadernos de formação²⁸, é chamado de “escola da escolha” e surgiu no início do século XXI em Recife-PE a partir do processo de recuperação e revitalização do Ginásio Pernambucano, reestruturação do espaço físico e pedagógico. As diretrizes, fundamentos e objetivos foram consubstanciados diante da localização da escola perante os desafios para o século XXI, propondo-se para o Ensino Médio público a resolução das questões que envolvem a universalização e a qualidade, além de uma pedagogia eficaz associada à gestão com resultados verificáveis e sustentáveis.

Segundo consta no caderno de formação do ICE (ICE, 2015a), a ideia de restaurar o Ginásio Pernambucano ocorreu no início dos anos 2000 quando um ex-aluno se sensibilizou com a situação de abandono e então tomou a iniciativa de reunir diversos atores ou parceiros privados como a ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, para recuperar a estrutura física do colégio e, em seguida, pautar mudanças no funcionamento da escola, que fossem no sentido da qualidade do ensino, realizado a partir de um novo ordenamento político-institucional e pedagógico. Isso se deu, de acordo com a parceria entre o setor privado e o governo do estado de Pernambuco, na época, governado por Jarbas Vasconcelos junto ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo como vice Mendonça Filho, do Partido da Frente Liberal, o mesmo que desempenhou a função de ministro da educação no governo Temer (2016-2017) e encaminhou o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

A emergência das parcerias entre o público e o privado está relacionada com a crise da década de 1970 que impulsionou o movimento de reforma da administração

²⁸Os cadernos de formação do ICE sobre a “escola da escolha” está organizado em oito exemplares: 1. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escola da escolha; 2. Modelo Pedagógico. Conceitos; 3. Modelo Pedagógico. Metodologia de êxito da Parte Diversificada do Currículo; 4. Modelo Pedagógico. Princípios educativos; 5. Modelo Pedagógico. Metodologia de êxito da parte diversificada do currículo. Práticas educativas; 6. Modelo Pedagógico. Ambiente de aprendizagens; 7. Modelo Pedagógico. Instrumentos e rotinas. 8. Tecnologia de gestão educacional. Princípios e conceitos. Planejamentos e operações.

pública, iniciada no Brasil, apenas na década de 1990. A *new public management*, nova gestão pública, acontece diante da justificativa de que a gestão pública é ineficiente e ineficaz, havendo a necessidade da participação de entidades, organizações e movimentos sociais (TEIXEIRA; DUARTE, 2017).

A parceria entre o público e o privado, pensada diante de responsabilidades sociais da iniciativa privada sobre o que é de competência do Estado, como a educação, apresenta consequências de diversas formas que vão ao sentido da privatização. Segundo Adrião (2017), as consequências para educação pública pela presença do setor privado variam em função da maneira como ele se faz presente e do perfil das entidades privadas envolvidas. Ainda segundo a mesma autora, as dimensões e formas de privatização da gestão da educação básica estão localizadas inicialmente na privatização da gestão escolar e na privatização da gestão educacional. A privatização da gestão escolar, por sua vez, ocorre pela delegação às organizações com fins de lucro e cooperativas de pais ou profissionais. A privatização da gestão educacional acontece por meio da delegação para organizações sem fins lucrativos; corporações e instalações de parceria público-privado.

A “escola da escolha”, segundo os cadernos de formação do ICE (ICE, 2025a), tem em sua formação a busca de proporcionar uma escola inclusiva com educação de qualidade para todos, preocupada em contribuir com a resolução de problemas da juventude como os altos índices de violência cometidos contra e pelos jovens, os baixos índices de aprendizagem, os altos índices de evasão no Ensino Médio, a baixa autoestima, a falta de perspectiva de futuro, oportunidades e capacidades para tomar decisões, compreendendo que a causa da juventude brasileira é de corresponsabilidade entre o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada.

O ICE foi fundado em 2003 e no ano seguinte o Ginásio Pernambucano voltou a funcionar após a reforma iniciada em 2000. O modelo “escola da escolha” se consolidou enquanto política pública de educação na rede estadual de ensino de Pernambuco e foi difundido para outros estados brasileiros com a tutela do ICE, em parceria com outras instituições e secretarias de educação.

A linha do tempo divulgada no *site* do ICE²⁹ mostra que em 2009 ocorreu a primeira experiência de expansão para fora do estado de Pernambuco com o modelo de escola para o Ensino Médio integrada à educação profissional junto à Secretaria de Educação do estado do Ceará; em 2011, a implantação do Ginásio Experimental Carioca em parceria com a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro,

²⁹<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#linha-tempo>.

difundindo um modelo de escola iniciado em 2010 voltado para os anos finais do Ensino Fundamental; em 2012, a parceria foi com a secretaria de educação do estado de São Paulo na implementação do Programa de Educação Integral em escolas de Ensino Médio; em 2013, o modelo de escola para os anos finais do Ensino Fundamental é implantado pelos municípios do estado de São Paulo e também a Secretaria de Educação do estado de Goiás que o adota na rede estadual para o Ensino Médio. Em 2014, os municípios de Sobral e Fortaleza implementam a proposta para os anos finais do Ensino Fundamental e nesse mesmo ano o ICE inicia a configuração escolar voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental; em 2015 foi a vez do estado do Espírito Santo adotar o modelo de escola, bem como sua capital Vitória adotar o modelo escolar para os anos finais do Ensino Fundamental; em 2016, o ICE implementa no Maranhão e na Paraíba o Ensino Médio propedêutico e o integrado à educação profissional. Assim, o modelo de “Escola da Escolha” difundido pelo ICE se capilariza pelo território nacional, atingindo diversos estados como mostra o mapa abaixo.

Figura 2 – Mapa de atuação do ICE



Fonte: ICE - <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

A partir da figura acima é possível perceber que o modelo escolar com o pacote de estruturação da política educacional nos moldes da parceria público-privada está presente em quase todo o território nacional, alcançando 20 estados da federação e o Distrito Federal. No Nordeste, apenas os estados da Bahia e de Alagoas não aderiram ao modelo. Assim, percebe-se certa padronização da política educacional, possibilitada pela adoção de um mesmo modelo político implementado em diferentes contextos, voltados a estabelecer avaliações padronizadas e comparações de resultados. No entanto, não se leva em consideração as particularidades de cada contexto e as

demandas específicas que fundamentam uma formação humana alinhada aos desafios colocados em cada realidade histórica.

Na Paraíba, a “escola da escolha” é denominada de “Escola Cidadã” e começou a funcionar em 2016 quando o governador Ricardo Coutinho estava em seu segundo mandato. No ano de 2015, “representantes do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação visitaram a Paraíba para oferecer seus serviços e convidaram representantes do estado para conhecer a experiência da educação de Pernambuco” (RODRIGUES; HONORATO, 2020, p. 16). O estado de Pernambuco vinha desde 2007 governado pelo mesmo partido do então governador da Paraíba, o PSB. Desprezando os investimentos que já vinham sendo realizados nas escolas paraibanas para uma reestruturação curricular do Ensino Médio, com iniciativas inovadoras elaboradas no ProEMI, o governo do estado resolveu adotar um modelo pronto, pré-fabricado importado do estado vizinho e adaptá-lo no seu contexto.

Segundo o ICE (2015f), o modelo de escola adotado é baseado na lógica de que o conhecimento e a informação são primordiais para a formação humana no século XXI, alinhado com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. Busca produzir competências técnicas como as capacidades de decisão, adaptação, comunicação e trabalho em equipe, formando pessoas que sejam criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar, pois entendem que o desafio de uma educação para pós-modernidade consiste em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, com atualizações constantes e desenvolvimento pleno de todas as potencialidades. Portanto, as políticas públicas devem enfatizar: conhecimento qualificado e ampliado; acesso, interpretação e utilização do conhecimento; domínio das tecnologias para o bem comum; melhorar práticas políticas e sociais; e melhorar a qualidade de vida.

O desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais procura desenvolver nos estudantes o autoconhecimento e a capacidade de resolver conflitos da vida cotidiana situados em aspectos afetivos e emocionais, nas relações interpessoais, no controle das emoções, na empatia e percepção do outro, e na motivação e bem-estar através de pensamentos positivos.

Trata-se de um modelo de formação voltado para a sociedade do conhecimento que é uma compreensão no campo da reprodução ideológica do capitalismo (DUARTE, 2001). De acordo com Duarte (2001, p. 39), a sociedade do conhecimento é apresentada no sentido de “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por

uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com questões ‘mais atuais’”.

Segundo Spring (2018), a aprendizagem de competências socioemocionais está relacionada ao capital social que, na definição do sociólogo James Coleman, diz respeito a relações sociais que contribuem para o sucesso ou o fracasso econômico de uma pessoa. Na educação, “o capital social se refere ao ensino das habilidades emocionais que prepararão o estudante para interações sociais produtivas dentro das corporações” (SPRING, 2018, p. 22), assim, favorecer a produção e o crescimento econômico através das conexões humanas com o fornecimento de habilidades interpessoais. Portanto, reforça uma formação voltada trabalhadores adaptados ao mercado, com irrelevante posicionamento crítico para dirimir conflitos.

Na “Escola Cidadã”, os eixos norteadores estão circunscritos no alcance de uma formação de excelência acadêmica, formação para vida e formação para o desenvolvimento de competências para o século XXI. A projeção do projeto de vida do estudante está na centralidade do currículo, formado por uma parte comum de acordo com as diretrizes e parâmetros nacionais e uma parte diversificada. Segundo os argumentos do ICE, o que se propõe é um currículo contemporâneo, amplo e flexível, sequencialmente estruturado, integrador de experiências, organizado em torno de um eixo que faça sentido para formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes. O currículo deve ainda ser provedor de ações de protagonismo juvenil, alinhado à tarefa de compreensão do mundo em sua complexidade com expectativa de levar o educando a pensar, refletir e investigar. No entanto, esta formação flexível retira da escola pública e da formação dos trabalhadores, a apropriação de conhecimentos importantes para compreensão crítica de sua realidade.

Os conceitos de protagonismo e projeto de vida se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo, buscando desenvolver ações de aprendizagem que vão além da memorização ou do treinamento.

De acordo com o caderno de formação do ICE (ICE, 2015b), as perspectivas avaliativas são colocadas nas modalidades inicial, formativa e somativa, sendo processual e contínua ao procedimento de ensino-aprendizagem, respeitando o tempo individual de aquisição do conhecimento de cada um. É, portanto, um desafio à escola atender da melhor maneira possível a cada estudante e promover seu pleno desenvolvimento, o que significa formar os jovens para a plenitude humana, ou seja,

assegurar as condições e as oportunidades para que a pessoa desenvolva as suas potencialidades.

A Escola Cidadã tem centralidade no jovem e em seu projeto de vida. Essa proposta visa desenvolver estruturas pedagógicas e de gestão que deem apoio ao estudante, colocado no centro, como está desenhado na figura 3, presente no caderno de formação do ICE (Modelo Pedagógico. Princípios educativos).

Figura 3 – A centralidade do modelo escolar e sua estrutura



Fonte: ICE (2015f, p. 5).

O modelo pedagógico e de gestão guardam uma relação de interdependência, são estruturas indissociáveis, sendo fundamentados em quatro princípios educativos: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

O protagonismo coloca para o estudante a tarefa de assumir o papel principal de suas ações nos processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, configurando-se não apenas como um princípio educativo, mas também como uma metodologia que se materializa por meio de um conjunto de práticas e vivências. O protagonismo coloca o estudante como parte da solução e não do problema no contexto da escola e da vida social. Possibilita a vivência de práticas educativas nas quais exercita as condições essenciais para seu desenvolvimento pessoal e social com base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima, portanto, espaço de descobertas e experimentação social, consciência, ética e compromisso cidadão. O papel do educador diante do protagonista é apontado para:

Ajudá-lo a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela.
 Empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo.
 Favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo.
 Zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos.
 Colaborar como seu apoio e incentivo (ICE, 2015f, p. 21).

Os quatro pilares da educação são apresentados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Educação: um tesouro a descobrir* – organizado por Jacques Delors, publicada sua 1ª edição no Brasil em 1997. O relatório coloca a necessidade de pensar na educação ao longo da vida como uma maneira de lidar e viver no mundo contemporâneo marcado por transformações rápidas e profundas. Por isso, o objetivo da educação é criar o desejo contínuo de aprender por toda vida, a partir do reconhecimento de que aprender é viver em transformações de si próprio e dos outros. Refletir para resolver conflitos e manter um convívio pacífico na prática cidadã, embalada por uma aprendizagem ao longo da vida que envolve conhecimentos, competências e valores em todas as dimensões (pessoal, social e produtiva) e fases da vida.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2002, p. 89-90, grifo do original)

Foi diante da análise sobre as mudanças sociais que aconteciam no mundo em relação ao processo de globalização, avanço tecnológico e modernização, que o relatório foi elaborado, considerando a presença da diversidade e os desafios colocados para a educação. Assim, a educação permanente, ao longo de toda a vida e os quatro pilares da educação são anunciados. Os pilares da educação estão fundamentados na aprendizagem, que, por sua vez, indicam quatro vertentes que estão relacionadas entre si. O aprender a conhecer voltado para aquisição de conhecimentos e fundamentações teóricas das ciências e seus procedimentos de estudo mantém forte relação com o aprender a fazer, pilar de noção pragmática dos procedimentos da natureza e das relações humanas. O aprender a conviver reflete sobre a diversidade humana e suas diferenças culturais, procurando contribuir para um mundo orientado no respeito e

vivência pacífica entre os povos. O último pilar se refere ao aprender a ser, procurando unir todas as aprendizagens junto à consciência de si enquanto ser humano dotado de dimensões sociais, cognitivas, corpóreas, afetivas e espirituais. No entanto, esta perspectiva educacional se alinha às demandas de mercado, focando a formação das pessoas em suas individualidades, buscando-se potencializar e desenvolver suas competências técnicas e socioemocionais para inserção no mercado de trabalho, bem como seu processo de adaptação à lógica flexível da reestruturação produtiva capitalista.

De acordo com os princípios educativos apresentados pelo ICE no caderno de formação (ICE, 2015f), considera-se a importância de uma educação ampla com forte presença de uma cultura geral, robusta e sólida, aberta a diversos campos do conhecimento e que convoca diferentes visões e metodologias para se abrirem a uma perspectiva de relações construtivas entre as várias disciplinas.

A pedagogia da presença se desenvolve em todas as ações da equipe escolar com práticas participativas e afirmativas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e se concretiza nos vínculos de afeto, respeito, consideração e reciprocidade entre educadores e educandos. A presença dos educadores na vida dos estudantes deve estar orientada no sentido de uma prática humanizadora de formação, contribuindo para que eles desenvolvam autoconhecimento, autoconfiança, autoestima, enfim, competências que envolvem as relações interpessoais e o exercício da cidadania. Essa abrangência de uma formação que agregue para a vida, não apenas para a aquisição de conhecimentos, está posta no caderno de formação como descrito no trecho a seguir:

A única coisa realmente importante é ajudar os educandos a compreenderem a si mesmos, entenderem o mundo que os rodeia e nele encontrarem seu lugar (Esteve, 2003) em busca da sua plenitude que, em última instância, é o seu Projeto de Vida. Por isso, trabalhar os sentimentos, a dimensão da corporeidade, as crenças, valores e convicções profundas é tão importante quanto a transmissão de conteúdos intelectuais ou o desenvolvimento de habilidades para o futuro exercício de uma ocupação, serviço ou profissão no mundo do trabalho (ICE, 2015f, p. 41).

A pedagogia da presença, situada no caderno de formação do ICE, tem suas fundamentações em Antonio Carlos Gomes da Costa³⁰, autor do livro “Por uma pedagogia da presença”. Mas esta pedagogia também aparece na perspectiva religiosa marista dos valores pedagógicos de Champagnat³¹.

³⁰ Antonio Carlos Gomes da Costa, mineiro de Belo Horizonte, nasceu em 1949 e faleceu em 2011. Foi pedagogo, escritor e consultor com contribuições no campo do desenvolvimento social e da ação educativa, tendo coordenado a equipe de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

³¹ Marcelino Champagnat foi um francês que nasceu em 1788 e morreu em 1840, presbítero da Sociedade de Maria, fundador do Instituto Marista e canonizado pelo papa João Paulo II em 1999.

O conceito de pedagogia da presença em Champagnat é um dos princípios educativos de fundamentação religiosa com preocupação em formar cristãos e cidadãos a partir de uma educação integral que desenvolva inteligência intelectual, emocional, espiritual e social. Segundo Gomes e Silva (2017), a pedagogia da presença destaca a importância da emoção e da afetividade para o desenvolvimento da personalidade de crianças e jovens. A presença remete ao ato do educador de permanecer o quanto puder junto aos educandos, fazer-se presente nos diversos espaços onde aconteça o processo educativo.

A presença é um meio importante de estabelecer vínculos. Cria-se uma relação de proximidade entre educador e educando, gerando a confiança e a abertura necessárias para o desenvolvimento da práxis pedagógica. Tal ação tende a possibilitar maior eficácia, mobilizando os diferentes agentes da educação na construção da aprendizagem. O estabelecimento de vínculos, que gera a afeição e respeito, é uma condição necessária para a efetivação desse processo (BONHEMBERGER; FISCHER, 2015, p. 55).

A educação é concebida como missão e os educadores assumem o papel de mediadores nas interações interpessoais e no trato com os objetos de conhecimento, procurando ajudar os educandos na construção de sentido para a vida.

O Educador Marista, apregoado por Champagnat, assume todos os aspectos mariais de educar: amor pelo educando, simplicidade e dedicação, doação total sem reservas, afeto e respeito no relacionamento, carinho nas relações interpessoais. Tudo isso pressupõe a necessária “pedagogia da presença” junto ao educando e a dedicação sem limites, visando ao crescimento integral, até o completo desabrochar para a vida e para a missão a que está destinado (GOMES; SILVA, 2017, p. 144).

No livro de Antonio Gomes da Costa, a pedagogia da presença é uma pedagogia socioeducativa voltada para adolescentes infratores, inspirado nas ideias de Pierre Voirin³², na obra “A educação de jovens em dificuldade”. Segundo Costa (1991, p. 16): “Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldades pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objeto maior desta pedagogia”.

Ainda segundo Costa (1991), na relação educador-educando há uma dialética proximidade-distanciamento em que o educador se aproxima do educando para construir uma relação de qualidade com empatia à sua problemática de vida e se distancia para compreender de forma crítica o processo e se colocar com ações educativas. “O estar-junto-do-educando é um ato que envolve consentimento,

³²Pierre Voirin foi um advogado francês, professor de direito civil que viveu de 1895 a 1972.

reciprocidade e respeito mútuo” (COSTA, 1991, p. 21). A presença é uma habilidade que se adquire na prática do cotidiano do trabalho social e educativo, mas requer uma base teórico-conceitual para seu desenvolvimento.

A pedagogia da presença trabalha pela ação educativa com enfoque na aquisição pelo próprio educando de estratégias de superação de suas dificuldades, constructo do ser em aspectos pessoais e sociais. Para isso, é preciso observar o educando para descobrir suas aptidões e capacidades, através de uma análise criteriosa e sensível, “só assim, ele encontrará o caminho para si mesmo e para os outros” (COSTA, 1991, p. 24). Pois, o que se pretende é resgatar do jovem o que ele tem de melhor a oferecer, sem classificações ou rótulos diante de suas dificuldades.

O educador deve criar no cotidiano do trabalho dirigido ao jovem em dificuldade, oportunidades concretas, acontecimentos estruturadores que evidenciem a importância das normas e limites para o bem de cada um e de todos. Só assim, o jovem começa a comprometer-se consigo e com os outros. É deste compromisso que nascem as vivências generosas e o calor humano, bases do dinamismo capaz de enriquecer e de transformar sua vida (COSTA, 1991, p. 35).

Em síntese, Antonio Costa coloca a necessidade da presença do educador no processo socioeducativo do educando para seu encontro consigo mesmo, contando para isso com a presença humana solidária, positiva, baseada na reciprocidade, na compreensão, na exigência e no confronto com a realidade para reconhecimento de limites e possibilidades.

A perspectiva de formação adotada pelo ICE junto à pedagogia da presença está alinhada com o princípio de educação interdimensional (ICE, 2015f), reflexo de uma formação para o desenvolvimento total do educando, abordando aspectos emocionais, espirituais, cognitivos, produtivos, estéticos, enfim, uma gama de interlocuções que contribuam para sua percepção de mundo, pensamento autônomo, crítico e formulação de valores. Portanto, aponta-se a necessidade da educação transcender o domínio da racionalidade e incorporar categorias da emoção, da corporeidade e da espiritualidade.

Para Moraes e Silva (2019, p. 153), a Pedagogia da Presença se configura como um meio de aplicação da responsabilização docente e ampliação do seu trabalho, apontando que nesta perspectiva, quando o professor passa a fazer parte da vida dos estudantes, não se leva em consideração “os problemas de ordem estrutural inerente ao sistema de produção capitalista”.

Uma estratégia fundamental no funcionamento das escolas é a ampliação do tempo de permanência do estudante, abrangendo o conjunto formado pela equipe de gestão, professores, corpo técnico-administrativo.

A parte diversificada do currículo conta com aulas de projeto de vida, práticas e vivência em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo dirigido. São elementos complementares do currículo, articuladores do mundo acadêmico com as práticas sociais e os projetos de vida dos estudantes.

Segundo o ICE (2015c), a preocupação com a elaboração do projeto de vida por parte do estudante está enredada na perspectiva de sentido e significado da escola para sua vida, pois ele precisa perceber na escola um espaço onde possa constituir-se como uma pessoa capaz de intervir no mundo através de suas capacidades, acrescentadas pelo aprendizado escolar que deve potencializar o desenvolvimento de seus sonhos, apoiando sua visão de futuro no contexto de um mundo em constante transformação. Os jovens são conduzidos à construção de planos de futuro, desenvolvidos com base em suas potencialidades individuais, situadas a partir das competências recrutadas pelo mercado, ficando em segundo plano a compreensão das contradições que se colocam na realidade em que está imerso seu projeto de vida, pautando-se assim, numa abstração do contexto histórico cuja perspectiva é a lógica do mercado.

O projeto de vida está configurado na relação entre quem o estudante é e quem ele quer ser, numa projeção de futuro que parte da compreensão de sua realidade no presente, considerando suas potencialidades e história de vida, permitindo que ele próprio trace seu caminho diante de suas aspirações e desejos, porém, “o desejo não é um atestado do que não se é, não é o lugar de uma falta, mas a manifestação de uma sede criativa de ser mais” (ICE, 2015c, p. 9).

A construção do projeto de vida envolve uma gama de conhecimentos que atravessam valores, escolhas, identidade cultural, moral e outros aspectos que envolvem as dimensões humanas (pessoal, social e produtiva) no sentido que engloba a própria existência para sua autorrealização. Não se trata de um projeto que aponte simplesmente a projeção profissional ou vocacional, mas significa uma primeira elaboração sobre si mesmo e os caminhos que pretende percorrer, sem negar a escolha de uma carreira. Esses são considerados valores e princípios que norteiem a vida, um projeto que revele suas intenções de viver e, nesse sentido, faz-se necessário à aprendizagem cognitiva e socioemocional, além do acesso às experiências pessoais que codifiquem os valores, os conhecimentos e as competências necessárias para que alcance os objetivos.

A ideia é que ao final do Ensino Médio o estudante tenha desenhado suas metas pessoais, sociais e produtivas nos cenários de curto, médio e longo prazo. Para isso, ocorrerão aulas estruturadas especificamente para a construção do projeto de vida. Nos dois primeiros anos do Ensino Médio, o estudante elabora seu projeto e no terceiro ano se dedica ao acompanhamento de seu projeto de vida. No primeiro ano reflete sobre o autoconhecimento, sua posição diante de questões sociais, econômicas e culturais, o experimento das relações de alteridade, enfim, como se coloca diante do mundo. No segundo ano se debruça sobre a elaboração documental de seu projeto de vida, utilizando para isso um guia prático para elaboração do projeto de vida, anotando metas, prazos, estratégias e observações que detalhem o plano. No terceiro ano se volta mais para a vida escolar com acompanhamento de seu projeto com foco nas metas, estratégias e prazos.

Para ministrar as aulas de projeto de vida, qualquer professor da escola pode assumir essa tarefa.

Não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida, entretanto esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador, que lidará com muita subjetividade e objetividade, pois, ao mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá. O foco é o estudante, independente de suas circunstâncias. (ICE, 2015c, p. 15)

As práticas e vivências em protagonismo são atividades educativas concretas e intencionais, promovidas por profissionais da escola, estudantes e/ou instituições parceiras para desenvolver competências, valores e agregar conhecimentos que colaborem na formação de pessoas autônomas, solidárias e competentes. Compreende-se que a escola deve promover espaços para o empreendimento juvenil na resolução de problemas, motivando os estudantes na tomada de atitudes com articulação de saberes, fomentando características importantes para o protagonismo juvenil: comportamento empreendedor, perfil de liderança, ações proativas, reflexões para a resolução de problemas, compromisso, entre outras. “Quando a escola abre espaço para que o estudante problematize e interfira em questões da própria escola, ela está fazendo com que ele adquira compromisso, não só com a escola, mas com a própria vida” (ICE, 2015c, p. 19).

O empreendedorismo é apresentado como uma competência bastante solicitada aos estudantes durante o processo de formação, colocando para eles a responsabilidade sobre sua empregabilidade ou a capacidade de tornar-se dono de seu próprio negócio. Na ausência de promessa segura de uma posição no mercado de trabalho, que garanta os direitos trabalhistas e sociais necessários a uma vida digna e estável, os estudantes são formados dentro de uma perspectiva flexível que supostamente poderá oferecer as condições para sua própria sobrevivência por meio do próprio negócio. (OLIVEIRA, 2010)

O protagonismo juvenil está presente em alguns exemplos como os clubes de protagonismo, o conselho de líderes e o grêmio estudantil, mas pode ocorrer a partir de alguma situação-problema que envolva a escola, a convivência, as regras e a organização do espaço ou a comunidade onde ela se localiza (ICE, 2015c).

Segundo o caderno de formação do ICE (ICE, 2015c), as disciplinas eletivas são ofertadas por temáticas sugeridas por professores e/ou estudantes, que reúnem professores de diferentes disciplinas e áreas para a prática pedagógica interdisciplinar, buscando contribuir para o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas da Base Comum Curricular. Portanto, espera-se que o estudante “diversifique e amplie o seu repertório de conhecimento e descubra o prazer de seguir em busca de mais conhecimento ao longo da vida. Sempre numa perspectiva ampla, considerando as diversas áreas da produção humana” (ICE, 2015c, p. 22).

O estudo orientado é mais uma das chamadas metodologias de êxito da parte diversificada do modelo “escola da escolha”(ICE, 2015c), que procura ofertar ao estudante um tempo destinado para aprendizagem de como estudar, tendo um professor à frente desse espaço. Ele não dará reforço aos estudantes, mas apresentará técnicas, métodos e procedimentos para organização, planejamento e execução dos estudos para que alcancem autonomia, capacidades de autogestão e responsabilidade. Essa prática pedagógica está alinhada ao “aprender a aprender”, que busca o desenvolvimento constante e permanente da aprendizagem e apropriação de novos conhecimentos através do autodidatismo. A ideia é que o estudante aprenda como estudar e crie uma rotina que contribua para seu progresso.

Através do momento de estudo orientado, os estudantes também podem desenvolver atividades de monitoria, promovendo a ajuda entre eles e fomentando a cooperação, a solidariedade e a socialização do conhecimento.

Segundo Duarte (2001, p. 38), as pedagogias do “aprender a aprender” apresentam concepção de educação “voltada para a formação da capacidade adaptativa

dos indivíduos”, sendo valorizada uma formação baseada no aprender sozinho em detrimento da aprendizagem pela transmissão de conhecimentos por outra pessoa.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma educação transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

Ainda dentro da parte diversificada do modelo escolar há duas práticas educativas colocadas em destaque: o acolhimento e a tutoria. O acolhimento ocorre tanto no sentido de apresentar o modelo escolar para os estudantes, a equipe escolar e os pais ou responsáveis, como também para a recepção diária dos estudantes na escola (ICE, 2015g).

De acordo com o caderno de formação do ICE (ICE, 2015g), o acolhimento para apresentar o modelo escolar ocorre em momentos específicos para os diferentes públicos, sempre executados por estudantes egressos de escolas que adotam o modelo “escola da escolha”. Para os estudantes novatos, os jovens protagonistas promovem seu acolhimento no início do ano para que conheçam as bases do projeto escolar e reflitam sobre seus sonhos, valores e perspectiva de futuro, tendo como culminância a apresentação das metas pessoais que contribuem na realização do planejamento escolar. O acolhimento da equipe tem como foco apresentar o modelo escolar para os funcionários, para que incorporem em suas atitudes contribuições aos estudantes na construção dos projetos de vida, assumindo a corresponsabilidade sobre a ação educativa. Quanto ao acolhimento dos pais ou responsáveis, está previsto a apresentação do funcionamento da escola em seus aspectos gerenciais e pedagógicos, propondo a eles que também assumam a corresponsabilidade sobre o desenvolvimento do estudante, apoiando-o em seus estudos e contribuindo de forma positiva para sua efetiva dedicação. O acolhimento diário dos estudantes é realizado de maneira planejada e intencional. Pautado na pedagogia da presença, é o primeiro momento de contato com os estudantes, acolhendo-os de forma calorosa e observando como chegam à instituição. Nesse momento, também podem ocorrer reflexões, mensagens e informes por parte da gestão escolar, cabendo, da mesma forma, aos estudantes, protagonizarem essa recepção.

A tutoria é uma prática pedagógica da “escola da escolha” que proporciona ao educando ser acompanhado, acolhido, amparado, supervisionado, orientado, entre

outros sinônimos, por um educador, sendo um par indissociável da pedagogia da presença.

Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015g, p. 14).

O trabalho de tutoria, aparentemente, está posto para além do acompanhamento e busca de melhores resultados escolares, pois se dispõe a ajudar o estudante na construção de seu projeto de vida nos aspectos pessoal, acadêmico e produtivo, auxiliando-o a se conhecer, a observar o mundo que o cerca, a perceber as estratégias e as oportunidades para assumir o protagonismo de sua vida. No entanto, as cobranças na escola são pautadas pelo alcance dos resultados nos testes de larga escala, sobressaindo à necessidade de que os estudantes melhorem suas performances nas provas sob a responsabilização dos docentes.

Para a realização do trabalho de tutoria não há um momento específico na distribuição do tempo no quadro curricular, basta que haja um momento de disponibilidade do tutor e a necessidade do tutorando, como exemplo citado no caderno de formação do ICE (2015g, p. 19), “mediante concordância das partes antes do início das aulas, no horário do intervalo, após o almoço (e mesmo durante) e após o final das aulas”. A organização do tempo escolar para colocar em prática tal proposta pode comprometer o tempo de descanso de estudantes e professores, bem como ampliar ainda mais o tempo de trabalho docente.

O ambiente escolar é outro ponto importante a ser observado na escola, pois ela precisa ser um espaço atrativo, dialógico e inspirador para que o estudante se sinta bem e estimulado. O estudante precisa contar com uma escola ambientada com espaços de convivência bem cuidados com áreas verdes, quadros informativos e outros elementos que despertem a criatividade e agreguem projetos que possam ser ampliados ao alcance da comunidade. Há três espaços em destaque na organização da escola: salas temáticas, laboratório de ciências e biblioteca. Porém, o que a realidade mostra é escolas sucateadas sem estrutura para oferecer uma educação em tempo integral, como foi mostrado pela mídia³³ e nas redes sociais em 2022 a partir da reivindicação dos estudantes por melhorias nas escolas.

³³ Disponível em: <https://tinyurl.com/4pn36tyr>. Acesso em: 10 set. 2022.

As salas temáticas dizem respeito à organização temática da sala de aula por disciplina, equipada com imagens e equipamentos que interajam com os temas de estudo como estímulo para aprendizagem. Na Escola Cidadã, não é o professor que se desloca para a sala da turma, mas a turma que se desloca para a sala da disciplina. A organização das salas temáticas é de responsabilidade do professor, mas chamar o estudante para participar dessa arrumação possibilita a integração, corresponsabilização e pertencimento sobre o espaço.

O laboratório de ciências é um local onde os estudantes podem ver na prática os experimentos que envolvem os conhecimentos teóricos, permitindo “uma ampliação do grau de compreensão do mundo que cerca o estudante no seu cotidiano, dando suporte conceitual e procedimental para enxergar o seu entorno e encontrar explicações” (ICE, 2015d, p. 17). Esse espaço didático e de ressignificação da experiência permite que sejam realizadas aulas experimentais com manipulação, demonstração e trabalhos em grupo.

A biblioteca da escola é um local de grande significado, não só por possibilitar a prática de leitura, mas por mediar a construção do conhecimento através da pesquisa, da escrita, da formulação de argumentos e ampliação de acervo cultural, estando à disponibilidade do acesso de todos. Portanto, ela deve ser um espaço democrático, organizado para atender à demanda de estudantes e professores.

A gestão da “escola da escolha” está fundamentada na TGE com seus princípios, conceitos e mecanismos de planejamento e operacionalização, orientados nos Quatro Pilares da Educação, na Educação Interdimensional, na Pedagogia da Presença e no Protagonismo. Os Princípios e conceitos são: Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua, Níveis de Resultados, e Parceria. Os Mecanismos de planejamento e operacionalização correspondem a: Plano de Ação, Programa de Ação, e Registros e Relatórios.

O modelo pedagógico da escola se alicerça na TGE para que suas intenções possam entrar em movimento e sejam colocadas em ação, tendo a figura do gestor como o líder do processo. No entanto, a participação e compromisso efetivo de todos são imprescindíveis para se alcançar os objetivos, assim como a utilização de um conjunto de ferramentas gerenciais.

Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações estejam todos alinhados e claramente definidos, em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos

resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos (ICE, 2015h, p. 7).

Os profissionais da escola são colocados na condição de corresponsáveis na concretização do projeto escolar e dos projetos de vida dos estudantes.

Segundo o caderno de formação do ICE (ICE, 2015h), a TGE foi desenvolvida em 2004 no contexto da restauração e revitalização do Ginásio Pernambucano, procurando atender ao projeto de escola para o Ensino Médio de tempo integral, inspirado na educação pelo trabalho e apoiado na pedagogia da presença. Sua filosofia está disposta com as ideias educacionais do empreendedor e fundador da organização Odebrecht, Norberto Odebrecht. “Essa filosofia, centrada no trabalho e na educação, estrutura-se em torno da atividade produtiva do ser humano, enquanto produtor de conhecimento e gerador de riqueza material e moral” (ICE, 2015h, p. 8).

A criação do novo modelo escolar procurou oferecer uma nova escola pública, um novo paradigma para a educação pública brasileira para o Ensino Médio que resolvesse os problemas de universalização e qualidade, a partir da eficácia do modelo pedagógico e o compromisso com os resultados do modelo de gestão.

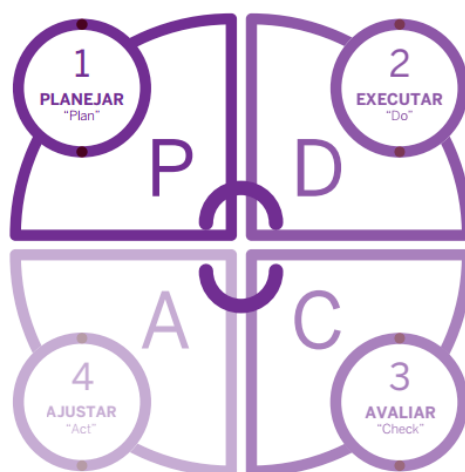
O ciclo virtuoso enquanto princípio da TGE está posto na intenção de que a escola mantenha o ciclo de produção de riqueza material e moral, devolvendo à sociedade seus investimentos para uma educação de qualidade na forma de resultados medidos pelo desempenho dos estudantes, educadores e gestores (ICE, 2015h).

Na Educação pelo trabalho a “transmissão de conhecimentos, valores, princípios, atitudes, competências e habilidades se dão em tempo e condições reais, no dia a dia do exercício de suas atividades” (ICE, 2015h, p. 13), ocorrendo para, pelo e no trabalho, proporcionando ao estudante aprender para trabalhar, trabalhar para aprender e vivenciar um processo de autoeducação.

A descentralização é um elemento importante para a TGE (ICE, 2015h), pois considera que todos são responsáveis pelo sucesso da escola. Portanto, cabe a todos cumprir com as decisões e o compromisso das ações. Por isso, as metas pactuadas devem ser de conhecimento geral e cunhadas na disciplina, no respeito e na confiança com uma delegação planejada por parte do gestor, o que significa acreditar “no potencial do outro, em sua competência e vontade de se desenvolver, tendo em vista a delegação gradual de responsabilidades com base na confiança e no alinhamento com as concepções filosóficas da escola” (ICE, 2015h, p. 15).

Aplicado aos processos administrativos e pedagógicos da escola, o instrumento de melhoramento contínuo é chamado de Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), organizado em quatro momentos: planejar, executar, avaliar e ajustar (ICE, 2015h).

Figura 4 – Ciclo PDCA – Ciclo de melhoria contínua



Fonte: ICE (2015h, p. 16).

O momento 1 é a fase de planejamento para se elencar os objetivos, as estratégias e o pacto de metas. Na fase 2, coloca-se em execução o plano, organizando-se registro de dados para análises futuras. No momento 3, faz-se a medição e análise, comparando os resultados do processo com as metas pactuadas. A última fase é para realizar ações corretivas, procurando intervir com alterações que melhorem as ações para o alcance dos objetivos.

Para a TGE (ICE, 2015h), a realização de parcerias entre a escola e a comunidade local, representada por organizações e/ou pessoas, é um recurso interessante para que a instituição desenvolva determinadas demandas, bem como as parcerias que ocorrem no nível da Secretaria de Educação com parceiros Institucionais.

De acordo com a TGE, no processo de planejamento e operacionalização, é importante aplicar técnicas do campo administrativo para gerir a escola, o que requer “elaboração de planos, programas, relatórios e projetos” (ICE, 2015h, p. 22). O planejamento é fundamental, pois nele reflete-se e discute-se como a escola irá materializar no cotidiano a visão de futuro estabelecida pela Secretaria de Educação e estabelecer as expectativas para a escola, as atividades, os prazos, os responsáveis e, assim, contribuir para que os gestores elaborem os instrumentos de gestão.

Os instrumentos são:

Plano de Ação: é um instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor.

Programa de Ação: é um instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola.

Agenda: é o instrumento que traduz “o quando” do Plano de Ação para a equipe escolar.

PDCA: é um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua (ICE, 2015h, p. 22, grifo do original).

De acordo com o ICE (2015h), o primeiro passo é a elaboração do Plano de Ação da escola com base nas premissas colocadas no Plano de Ação da Secretaria de Educação. Esse momento deve ser realizado em conjunto pelos gestores com a coordenação pedagógica e professores para que sejam pactuadas as metas.

No caderno de formação do ICE sobre a TGE(ICE, 2015h) estão previstas as seguintes funções: gestor, coordenador pedagógico, coordenadores pedagógicos de área e coordenador administrativo financeiro.

No Programa de Ação é que se concentra o mapa operacional do Plano de Ação e deve ser elaborado primeiro pelos professores. A partir destes, os coordenadores de área elaboram seus programas de ação que, por sua vez, subsidiam a confecção do programa de ação do coordenador pedagógico. O gestor é o último a elaborar seu programa de ação e nele deve estar o “fazer pedagógico da escola alinhada com suas metas e com as estratégias da Secretaria de Educação” (ICE, 2015h, p. 34). Desta forma, o processo se desenha de maneira verticalizada, pois o alinhamento final é feito de cima para baixo. Porém, por ser iniciado pelo professor, aparenta ser estruturado de acordo com as considerações de quem está na construção cotidiana da escola, mas na finalização dos ajustes, se os documentos não estiverem de acordo com as diretrizes da SEECT, são devolvidos para correções.

Segundo o ICE (2015h), a “escola da escolha” apresenta como instrumentos de rotina da escola: o Conselho de Classe e os Guias de Aprendizagem. O primeiro é um órgão colegiado encarregado de avaliar, acompanhar, discutir e deliberar sobre o trabalho pedagógico, nesse sentido, volta-se para o desempenho dos estudantes e professores. Já os Guias de Aprendizagem são instrumentos pedagógicos utilizados para o planejamento das disciplinas, elaborados a cada bimestre, contendo os conteúdos, as referências, metodologias de ensino, formas de avaliação, sugestão de leituras e atividades, temas, valores, objetivos e justificativas. Ele é um recurso de orientação docente, disponibilizado para os estudantes e as famílias, no intuito de compartilhar a organização de todo o processo.

No Conselho de Classe, os estudantes líderes de turma participam com uma avaliação prévia realizada pelos alunos, com considerações que envolvem o professor, sua postura didática, e uma autoavaliação da turma, assumindo a corresponsabilidade sobre o processo ensino-aprendizagem. Mas essa participação se dá somente no primeiro momento, pois diante das discussões sobre estudantes em casos específicos, participam apenas professores.

Os Guias de Aprendizagem, elaborados pelos professores, devem estimular o desenvolvimento de habilidades referentes a competências pessoais, cognitivas e sociais, numa relação respectiva a aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a conviver. São projetados como uma inovação que favorece “a eficácia da gestão dos processos pedagógicos, com vistas à obtenção dos resultados pretendidos relativos à formação dos estudantes (excelência acadêmica, formação em valores, competências para o Século XXI)” (ICE, 2015h, p. 17). Portanto, estão imbricados com a cobrança e controle do trabalho docente, numa perspectiva gerencialista da escola.

A fundamentação da estrutura da TGE para gestão escolar está vinculada ao campo da administração empresarial e remete às experiências que tiveram destaque na década de 1990 em alguns estados brasileiros com a “Escola de Qualidade Total” (EQT). Essa proposta foi popularizada no Brasil por Cosete Ramos, inspirada em programas de *Total Quality Control* das instituições norte-americanas e procurou aplicar princípios de controle de qualidade empresarial no campo pedagógico (GENTILI, 2002).

De acordo com Gentili (2002), a discussão sobre a qualidade e excelência da educação, iniciada na década de 1980, é fruto tanto das transformações do contexto produtivo quanto da necessidade empresarial de se adaptar a essas mudanças e se manter na competitividade do mercado.

O programa EQT está baseado na tradução escolar de 14 pontos do Método *Deming* de Administração³⁴ e “supõe um certo grau de privatização da política educacional, orientada pela necessidade de transferir qualquer decisão de reforma no interior de cada escola” (GENTILI, 2002, p. 145), pressupondo que as mudanças ocorrerão pelos próprios atores da escola, negociadas nas práticas cotidianas.

³⁴ Tradução escolar dos citados “pontos” de *Deming*: 1. Filosofia da Qualidade; 2. Constância de propósitos; 3. Avaliação do processo; 4. Transações de longo prazo; 5. Melhoria constante; 6. Treinamento em serviço; 7. Liderança; 8. Distanciamento do meio; 9. Eliminação de barreiras; 10. Comunicação produtiva; 11. Abandono das cotas numéricas; 12. Orgulho na execução; 13. Educação e aperfeiçoamento; 14. Ação para a transformação (GENTILI, 2002, p. 144).

Cabral Neto e Silva (2001) apontam quatro focos no processo de transplantação ideológica do paradigma da qualidade total do campo empresarial para o campo educacional. O primeiro é o discurso da atenção prioritária do ser humano, propondo uma perspectiva de sujeito alinhado às ideias, princípios e práticas da qualidade total, proposta numa visão holística e integrada para os profissionais que trabalham na escola. O segundo é o discurso voltado para os processos, buscando-se de forma harmônica a qualidade funcional das atividades técnicas, pedagógicas e administrativas de cada setor escolar. O terceiro se refere à qualidade técnica dos instrumentos, as ferramentas utilizadas para elencar, analisar e resolver os problemas. O quarto está relacionado ao trabalho em equipe, buscando-se a qualidade coletiva.

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público (CABRAL NETO; SILVA, 2001, p. 15).

No modelo escolar adotado na Paraíba, também foi observada a preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente nos aspectos pedagógicos de acesso ao conhecimento e estruturação física de organização do espaço escolar.

Como afirmado, esse foi o modelo de escola que a Paraíba importou de Pernambuco e denominou de “Escola Cidadã”, sinônimo da “Escola da Escolha”. Essa rotulação é percebida no processo de difusão escolar do ICE, adotando uma diversidade de nomes para embrulhar um pacote padrão de escola diferenciada aparentemente em suas denominações, mas engendradas numa forma de padronização pedagógica e de gestão. Deste modo, no Espírito Santo se chama “escola viva”, no Amazonas – “escola ativa”, em Rondônia – “escola do novo tempo” e em Mato Grosso – “escola plena”³⁵.

A percepção da padronização em meio a uma aparente diversificação de modelos de escola também acontece em nível local. Na Paraíba, o PEIPB é formado por quatro tipos de instituições (ECI, ECIT, ECIS e CRIA), diferenciadas em alguns termos como o fato da ECI ofertar o Ensino Médio e o Ensino Fundamental (anos finais), a ECIT ofertar o Ensino Médio profissionalizante, a ECIS ofertar a modalidade EJA com a intenção de ressocialização juvenil e o CRIA ofertar o Ensino Fundamental (anos iniciais). Todas, porém, são voltadas para o ensino em tempo integral e seguem uma

³⁵ Nomes identificados a partir de logos de Secretarias Estaduais de Educação parceiras do Ice. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

mesma fundamentação normatizada para aspectos pedagógicos e de gestão com foco no protagonismo e exercício da cidadania.

O PEIPB, perspectivado a planejar e executar inovações no campo educacional (conteúdo, método e gestão) para melhorar a oferta e a qualidade de ensino na rede pública estadual, apresenta como objetivos gerais para suas escolas a oferta do ensino integral para todas as etapas da educação básica. O objetivo é formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes com o desenvolvimento de aptidões e consciência de responsabilidades individuais e sociais, em um ambiente de aprendizagem interdimensional. Especificamente para as ECI, ECIT e ECIS, são objetivados o fomento do protagonismo juvenil, a criação de condições para a redução dos índices de evasão escolar, abandono e reprovação, aumento da nota do IDEB de acordo com as metas do Plano de Ação da SEECT, o que deve se dar com aplicação de inovações metodológicas e educativas consolidadas no processo de implantação do PEIPB para assegurar aos estudantes as condições de construção dos Projetos de Vida.

No artigo 6º da Lei nº 11.314/2019, encontram-se definições de diversos termos relacionados às escolas que compõem o PEIPB e que são provenientes do modelo “escola da escolha”: Plano de Ação da escola, Programa de Ação, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Guia de Aprendizagem, Agenda Bimestral, Clube de Protagonismo, Tutoria e Desenvolvimento Integral. Além desses, consta o entendimento sobre ECI, ECIT, ECIS e CRIA, Diretrizes Operacionais, Projeto Pedagógico de Educação Integral, Projeto Político-Pedagógico e Jornada Escolar Integral.

A equipe gestora das ECI, ECIT e ECIS é composta das funções de diretor, coordenador administrativo-financeiro e coordenador pedagógico. Todos são cargos comissionados, no entanto, seu preenchimento, segundo a Lei nº 11.314/2019, ocorre através de processo seletivo, assim como para a função de professor.

Ainda de acordo com a Lei nº 11.314/2019, não há prazo de validade para permanência do profissional na escola. Ela fica condicionada à aprovação de desempenho realizada através de avaliação pela SEECT, que pode ocorrer a qualquer momento, a partir das considerações de avaliação da Comissão Executiva de Educação Integral, do cumprimento das responsabilidades delegadas a sua função, da observância das bases pedagógicas e de gestão das Escolas Cidadãs e da participação nas formações promovidas pela SEECT. Portanto, a remoção das escolas pode acontecer a qualquer instante, gerando instabilidade para os docentes e contribuindo para maior rotatividade dos mesmos com consequências para a manutenção do quadro docente e a construção coletiva do projeto escolar.

As escolas elaboram seus Planos de Ação e a Comissão Executiva de Educação Integral da SEECT é quem aprova, acompanha e estipula os critérios em que serão avaliados os resultados. Essa comissão é responsável pela operacionalização, implantação, regulação e funcionamento do PEIPB, composta pelas equipes de implantação das ECI, ECIT, ECIS e CRIA, que, por sua vez, contam com profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas com reconhecida contribuição na área da educação. Assim, a comissão responsável pelo PEIPB acompanha o cumprimento do calendário escolar e da agenda bimestral, propõe e apoia as unidades escolares que ofertarão o ensino integral, estabelece as metas de desempenho das escolas a partir do sistema de avaliação estadual e nacional, avalia o desempenho docente e da equipe gestora, formula a política de educação integral, implanta inovações educacionais. Ela ainda acompanha o Programa de Ação dos diretores e apoia o secretário de educação no processo de expansão e funcionamento das escolas que compõem o PEIPB.

Segundo a Lei nº 11.314/2019, cada escola deve, anualmente, implantar seu projeto Político-Pedagógico; desenvolver, sistematizar e avaliar os instrumentos de gestão e da prática didático-pedagógica; avaliar, acompanhar e orientar os docentes e demais trabalhadores da escola; realizar avaliação interna com publicação de seus resultados a respeito dos processos didáticos, métodos, práticas e gestão; avaliar o desempenho dos estudantes e educadores; e buscar de maneira contínua a obtenção dos resultados pactuados no Plano de Ação da escola.

Ainda de acordo com a Lei nº 11.314/2019, os jovens que queiram estudar nas escolas de tempo integral deverão se comprometer com o período de permanência na escola em período integral e com a elaboração de seu Projeto de Vida. Para os estudantes com deficiência, fica assegurado o atendimento especializado em classe regular, podendo receber apoio profissional específico por parte do Estado, caso necessário.

Os professores e equipe gestora recebem uma bolsa chamada Bolsa Cidadã, por estarem no regime de trabalho em dedicação exclusiva, cumprindo 40h semanais. Atualmente, o valor da bolsa é de R\$ 1.000,00 e pode ser cancelada em caso de afastamento, licença e ausências de qualquer natureza, com exceção de férias, licença-gestante, licença-adoção e licença-paternidade.

Os professores das Escolas Cidadãs assinam um termo de compromisso e adesão ao RDDI e devem cumprir a carga horária de 40h semanais, sendo 28h em sala de aula e 12h de EPA cumpridos no ambiente escolar. Ficam ainda à disposição para “substituir

outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário” (PARAÍBA, 2019, p. 2). A disponibilidade compromete o tempo de EPA, assim como a falta de estrutura na escola com a ausência de espaços adequados para estudar e planejar aulas, bem como a falta de equipamentos como computadores e internet.

As atribuições postas aos professores, segundo a LEI nº 11.314/2019, estão em consonância com a estrutura de funcionamento da escola em seus aspectos curriculares e de gestão. Desta maneira, devem: elaborar e executar os instrumentos de gestão – Programa de Ação e Guias de Aprendizagem –, contribuir com práticas pedagógicas para o cumprimento do Plano de Ação da escola, atuar na parte diversificada, fomentar atividades de protagonismo juvenil, exercitar a tutoria, participar das atividades de formação continuada propostas pela SEECT ou instituições parceiras, auxiliar a escola nos processos de orientações técnico-pedagógicas, participar do planejamento de área e assumir a função de coordenador de área, caso necessário.

Os professores que assumem a função de coordenação de área, segundo a Lei nº 11.314/2019, devem: elaborar o Programa de Ação da coordenação, orientar e acompanhar os professores de sua área, contribuir para o cumprimento do Plano de Ação da escola, organizar atividades interdisciplinares, participar de reunião semanal com o coordenador pedagógico e coordenadores de área, contribuir na organização e cumprimento da agenda escolar, propor momentos de estudo na área, contribuir com o coordenador pedagógico na estruturação dos horários das atividades curriculares, colaborar para o cumprimento da carga horária da escola e do trabalho docente, e elaborar o cronograma de práticas de laboratórios.

O PEIPB é executado com recursos advindos do orçamento estadual e programas da esfera federal, sem prejuízo à captação de recursos em outras fontes, pois a SEECT poderá firmar convênios, termos de parceria ou cooperação e instrumentos congêneres na intenção de realizar ações nas ECI, ECIT, ECIS e/ou CREA.

A proposta pedagógica encaminhada nas Escolas Cidadãs, fundamentada no modelo de escola do ICE, traz em seu arcabouço teórico argumentos em favor de uma formação humana pensada para a multidimensionalidade do ser, com viés participativo e democrático para formação cidadã. Contudo, trata-se de um discurso retórico, pois as evidências nesta e em outras pesquisas apontam contradições com os pressupostos teóricos que sustentam a proposta. De acordo com Dagnani (2004), é possível perceber uma confluência perversa ao nível do discurso entre projetos antagônicos, neoliberal e

participativo, que camuflam intencionalidades e sentidos de formação de tendência neoliberal e conservadora.

(...) a coincidência na exigência de uma sociedade civil ativa e propositiva, que estes dois projetos antagônicos apresentam, é, de fato, emblemático de uma série de outras “coincidências” no nível do discurso, referências comuns que, examinadas com cuidado, escondem distinções e divergências fundamentais. Assim, o que essa “confluência perversa” determina é um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa. (DAGNANI, 2004, p. 147).

A perspectiva político-pedagógica situada no PEIPB aponta para a formação de cidadãos distantes da participação integrada aos movimentos sociais em reivindicação aos direitos humanos, mas colocada por baixo de um discurso humanista e progressista a noção neoliberal de cidadania que reduz seu significado coletivo a um entendimento individualista e “estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor” (DAGNANI, 2004, p. 155).

O que se buscou neste tópico foi mostrar a configuração do PEIPB e sua estrutura escolar. Perceber essa arquitetura de funcionamento das escolas que compõem o PEIPB, suas características e princípios, apresentar elementos que contribuem para entender as condições e os fatores que influem sobre o trabalho docente. Na continuidade das reflexões sobre o PEIPB, o próximo tópico trará algumas reflexões críticas a respeito da política educacional paraibana, localizando-a no contexto da NGP, em conjunto com outros programas e projetos que reverberam no mesmo sentido.

4.3. O Programa de Educação Integral da Paraíba e as políticas da Nova Gestão Pública

O PEIPB apresenta elementos que denotam alinhamento com perspectivas da NGP difundidas pelo mundo no final do século XX. A NGP propõe reformar administrativamente o Estado na busca por eficiência de seus serviços, utilizando para isso processos de terceirização, competitividade e *accountability* para gerar maior produtividade, baseando a gestão dos bens públicos nas conformidades da iniciativa privada. Assim, o Estado vai deixando de ser o provedor direto das políticas sociais para se preocupar somente com sua regulação, os cidadãos se transformam em clientes e a avaliação dos serviços públicos passa a ser realizada de acordo com critérios do mercado.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (FREITAS, 2016, p. 140).

A NGP propõe uma reestruturação da administração pública tendo como modelo a administração do setor privado, ou seja, “um programa de reformas do setor público pautado em instrumentos da gestão privada, com o objetivo de melhorar tanto a eficiência quanto a eficácia dos serviços públicos nas modernas burocracias” (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 7).

No sentido de cobrir déficits da administração burocrática, a NGP se propõe a reelaborar as Políticas Públicas, procurando ampliar a participação do setor privado na gestão estatal, redefinindo as fronteiras entre o setor público e o privado, desta maneira,

o setor público deveria adotar ferramentas de gestão do setor privado e, em alguns casos, transferir para a gestão privada a execução de serviços estatais não exclusivos como educação, saúde e assistência social, almejando alguns ganhos de eficiência e eficácia (TEIXEIRA; DUARTE, 2017, p. 44).

As propostas de implantação dessa nova configuração gerencial são justificadas no processo de modernização da gestão pública com ampliação das operações de Parcerias Público-Privadas, terceirizações e privatizações.

A NGP pode ser considerada um tipo de privatização endógena, sendo uma forma indireta que introduz valores da economia privada na gestão pública. Tendo sempre como referência a empresa privada, a NGP vai impondo um *ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

A NGP reformula o vínculo entre o Estado e a sociedade, propõe a avaliação da gestão e da qualidade em termos de eficiência e defende a estrutura do mercado como protótipo da gestão pública. Entretanto, esse arquétipo turva as próprias perspectivas do sentido público, pois os objetivos, as intenções do que está a serviço do público é diferente das direções postas para o setor privado, que tem como demanda final a realização do lucro como retorno do investimento em capital.

No Brasil a reforma administrativa foi iniciada com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Essa reforma veio acompanhando mudanças

propostas para o setor público, que foram difundidas pelo mundo e marcaram reformas estatais em muitos países, incluindo a região latino-americana.

O contexto latino-americano foi marcado, durante a década de 1990, por intensos processos de reforma estatal que, justificada pelas necessidades de ajustes estruturais, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil, provocando mudanças substantivas na ação pública, desenvolvendo outros modos de regulação. Essas reformas tiveram como paradigma os critérios da economia privada para a gestão da coisa pública e acabaram promovendo o esmaecimento da noção de público como bem comum e, consequentemente, de direito público, no qual se inscreve a educação (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

A NGP atinge a educação pública com bastante vigor e processa mudanças na forma de gerir políticas e instituições educativas, transfigurando o currículo, redefinindo o financiamento, instituindo novas formas de avaliação e promovendo uma reestruturação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2018).

As reformas no âmbito do Estado e na educação vão ao encontro das transformações no mundo do trabalho, com a chamada reestruturação produtiva. Com o desemprego estrutural provocado na base material da produção, emerge um discurso acerca da reforma educacional de que seria necessário formar as pessoas com habilidades e competências para ocupar os postos de trabalho de um mundo em constante ascensão global. Organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, entre outros, desempenham papel importante na difusão desse discurso que vem acompanhado pela introdução da lógica gerencial de resultados, da adoção de novos métodos de gestão dos sistemas educacionais, assemelhando-os cada vez mais à organização empresarial.

As mudanças que aconteceram no final do século XX, no período de pós-burocratização estatal, são marcadas pela noção de regulação das políticas públicas, compreendendo que o controle sobre as políticas sociais não se baseia mais numa regulamentação rígida de seus processos, mas na flexibilidade permeada pela participação e intervenção de diversos atores sociais preocupados com seus resultados. Isto também se reflete na educação.

Cada vez mais, os modelos pós-burocráticos mobilizam a regulação por resultados ou acionam dispositivos de quase-mercado, tendentes a se mesclar e retrabalhar fortemente as regulações anteriores, fundamentadas essencialmente na conformidade burocrática dos procedimentos e na autonomia profissional dos docentes (MAROY, 2011, p. 693).

Para a nova forma de regulação, entende-se que, para se alcançar a educação de qualidade, faz-se necessário uma gestão competente com foco em processos de

avaliação das práticas escolares (processo ensino-aprendizagem, política, programas e projetos) para, assim, conseguir regular o desenvolvimento da educação através da análise dos resultados e elaboração de metas, gerando impactos financeiros e pedagógicos tanto para a escola como para seus profissionais. Estes resultados precisam estar ao alcance da sociedade civil, para que consiga ver e acompanhar a evolução dos investimentos na educação. “Com a adesão à lógica gerencial com ênfase nos resultados, as escolas passaram a ter as avaliações de larga escala como parâmetros de análise e isso tem sido a principal referência de qualidade nas políticas educacionais” (MARQUES; CABRAL; MARANHÃO, 2020, p. 92).

Procurando melhorar a qualidade da educação por meio da eficiência e eficácia, o ICE articula interesses empresariais por meio de influências nas decisões ministeriais e secretarias de educação de estados e municípios. Estes contratos entre o Estado e as instituições privadas da sociedade civil se intensificaram na política educacional brasileira,

tanto no que se refere à contratação de metas internamente às redes de ensino, entre escolas e órgão intermediários (secretarias de educação, gerências regionais de educação, etc.), como por meio das parcerias público-privadas no fornecimento de material escolar, programas de formação docente em exercício ou pela transferência da gestão da escola para Organizações Sociais (OLIVEIRA, 2020b, p. 97).

Conforme Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE influencia na transformação dos espaços com exercício do poder simbólico e na interferência da política vigente:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação assume seu papel territorializador a partir de embasamentos políticos e por leis, como a (contra)Reforma do Ensino Médio³⁶; um poder simbólico, exercido através das mudanças nas estruturas das escolas, mantendo-as diferentes fisicamente em relação a outras escolas da rede – as cores das fachadas, a diferença no nome oficial incluir o termo Cidadã, o regime integral de funcionamento etc.; por fim, no viés econômico, temos um conglomerado de empresas privadas, agindo a partir das influências das mesmas, interferindo diretamente na política vigente (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4264).

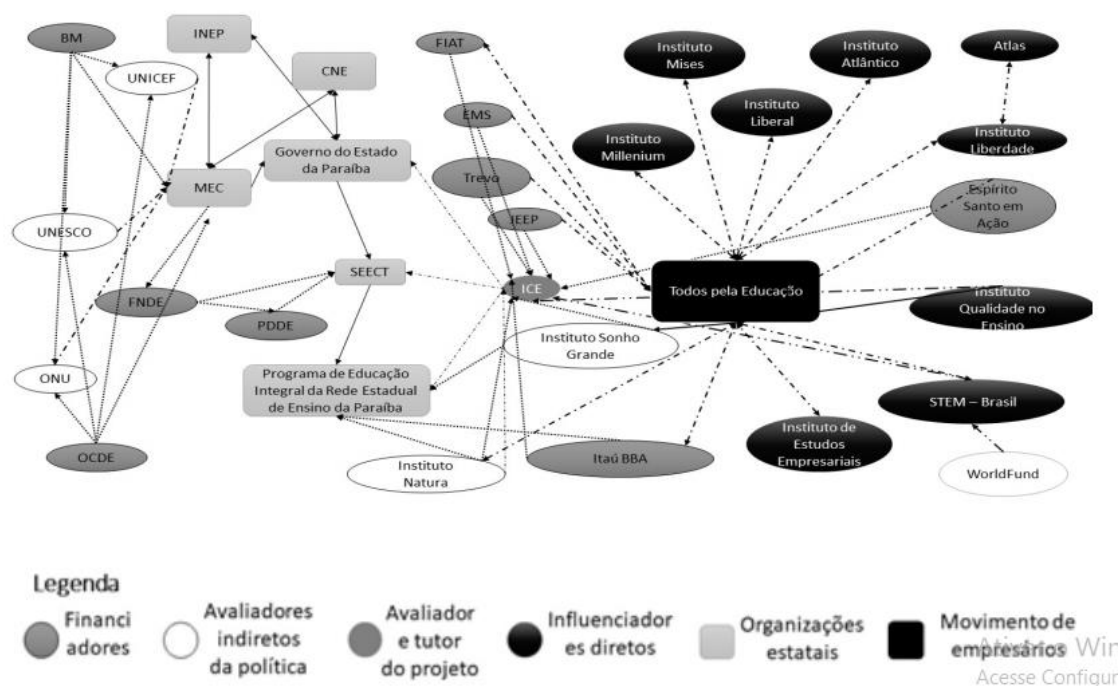
O ICE atua em diferentes escalas e materializa-se no cotidiano escolar a partir do estabelecimento de modelo escolar pré-estabelecido. A estrutura que sustenta as ações do ICE está articulada em rede, conectando o global ao local, justamente nesta direção em que as políticas internacionais para educação orientam as políticas educacionais dos países periféricos e “operam práticas e impõem tecnologias às instituições de ensino e

³⁶ Refere-se à Reforma do Ensino Médio, feita ainda em 2017, pelo governo de Michel Temer. As críticas a ela são persistentes, fazendo-a ser reconhecida como uma contrarreforma.

sobre elas, tornando corriqueiros princípios neoliberais, que se apresentam em nossa linguagem, ações, propósitos e tomadas de decisões e moldam, inclusive, nossas relações sociais” (RODRIGUES; HONORATO, 2020, p. 17).

Para demonstrar essa relação direta, Rodrigues e Honorato (2020) esboçam as conexões entre as organizações estatais, empresas e bancos privados e movimento de empresários, bem como a identificação dos financiadores públicos e privados, avaliadores e influenciadores na rede de influências e fluxos da política de educação integral da Paraíba.

Figura 5 – Rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba.



Fonte: RODRIGUES; HONORATO (2020, p. 23).

Percebe-se com relação direta em uma teia de parcerias e influências em movimento articulado ao PEIPB a SEECT, o ICE, o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e o Itaú BBA.

A configuração do Estado na perspectiva da NGP, engajada com o controle dos gastos públicos para adequações fiscais possibilita a ampliação das intervenções do setor privado na esfera pública, desenvolvendo projetos com base na Parceria Público-Privada com um novo formato de execução para as políticas sociais arquitetada numa lógica de competição entre políticas e instituições educacionais públicas.

A legislação brasileira tratou de maneira específica sobre Parceria Público-Privada na Lei nº 11.079/2004, regulamentando suas normas de licitação e contratação.

A lei se apresenta como continuidade da descentralização da administração pública articulada nos anos 1990.

A Emenda Constitucional n. 19, de junho de 1998, autorizou as mais variadas formas de parcerias e admitiu a destinação de recursos públicos para a esfera privada. A Lei Complementar n. 101, de maio de 2000, regulamentou a EC n. 19, estabelecendo normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. E, em 2004, a Lei n. 11.079 instituiu normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 13).

A partir de 2004, com a aprovação da Lei nº 11.079, sancionada pelo presidente Lula, as parcerias público-privadas se intensificaram.

Com esta lei, institucionalizou-se no país as normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, imprimiu-se mais clareza e robustez ao aparato jurídico-normativo e político-ideológico da reforma do aparelho estatal brasileiro, iniciada na década anterior pelo governo Fernando Henrique Cardoso (SOUZA, 2018, p. 1341).

Naquele contexto, em 2008, na Paraíba governada por Cássio Cunha Lima, foi aprovada a Lei nº 8.486 que alinhou a política do Estado com a legislação federal, seguindo as orientações para modernização do Estado sob a nova racionalidade gerencial acompanhados de processos de privatização de setores públicos. As Parcerias Público-Privadas já aparecem no texto anexo à Lei nº 8.043/2006 que aprovou o PEEPB, expondo as parcerias do governo do estado com o Instituto Ayrton Senna, Coca-Cola, Fundação Banco do Brasil, Microsoft, Teatro Escola de ballet Bolshoi do Brasil, Instituto Alpargatas e Instituto Telemar (SOUZA, 2018).

O PNE de 2001 também corroborou com a implantação de projetos educacionais realizados a partir da parceria público-privada. No PNE 2014-2024 as Parcerias Público-Privadas foram indicadas na oferta da educação de tempo integral, reconhecidas a partir de três formas: 1. Na elaboração horizontal com os entes federados e entre áreas das políticas públicas como saúde e assistência social; 2. Nos convênios com instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas; 3. Nas chamadas públicas à participação de organizações da sociedade civil (TEIXEIRA; DUARTE, 2017, p. 52).

O governo de Ricardo Coutinho (2011-2018) seguiu a perspectiva adotada pelo governo anterior na racionalidade gerencial na administração pública com controle fiscal do orçamento público e fortalecimento da intervenção privada na gestão pública.

Souza (2018) identificou algumas parcerias em vigência com o governo da Paraíba no ano de 2015:

Google, Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia, Instituto de Corresponsabilidade Educacional-ICE, World Fund for Education, Instituto Sonho Grande, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social, além do próprio Ministério da Educação, que atua em conjunto com a Fundação Roberto Marinho e com a Fundação Itaú Social na implementação de dois Programas com objetivos diferentes (SOUZA, 2018, p. 1347).

A intervenção das instituições privadas na organização, planejamento e execução do ensino público na Educação Básica não acontece por acaso, há uma intenção voltada para demandas do mercado que forma uma cultura gerencial no setor público. Ao abordar a privatização da Educação Básica, Adrião (2017) apresenta três dimensões às formas de privatização, operadas em diferentes contextos: na oferta educacional, no currículo e na gestão da educação. A dimensão relacionada à privatização da gestão da educação se subdivide nas dimensões de privatização da gestão escolar e privatização da gestão educacional. Na privatização da gestão escolar é possível delegá-la de três formas: para organizações com fins de lucro, para organizações sem fins de lucro e para cooperativa de profissionais ou pais. A privatização da gestão educacional também vislumbra três formas de acontecer: por meio da delegação para organizações sem fins lucrativos, delegação para corporações e instalação de Parceria Público-Privada.

Na esteira do processo de privatização da educação paraibana, no ano de 2017, o governo do estado lançou o edital nº 001/2017/SEAD/SEE para selecionar uma Organização Social (OS) para atuar na Gestão Pactuada das escolas públicas da rede estadual de ensino, o que inclui as escolas do PEIPB, para ficarem responsáveis pelos serviços de apoio das unidades escolares. O edital foi lançado com base na lei estadual nº 9.454, que dispõe sobre a contratação de entidades para gestão pactuada das ações e serviços de apoio nas escolas públicas estaduais. Nesse sentido, o governo do estado firmou parceria com as OS: ECOS³⁷ e Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde³⁸ (INSAUDE).

³⁷ A ECOS, constituída em 19 de setembro de 1997, pessoa jurídica de direito privado, é uma associação sem fins lucrativos, com sede no estado do Rio de Janeiro, e tem por finalidade promover a cidadania efetiva das pessoas, especialmente aquelas com deficiência, e dos grupos em situações de desvantagens sociais, mediante a capacitação de recursos humanos, de atividades esportivas, diversificadas em diferentes modalidades, promovendo a preparação, o treinamento e a geração de oportunidades de trabalho por meio da alocação e do agenciamento de postos de trabalho; a realização de seminários, congressos, cursos, ciclos de debates e pesquisa, publicação e atividades sociais,

As OS's e OSCIP foram instituídas juridicamente a partir das Leis nº 9.637/1998 e nº 9.790/1999, habilitadas para estabelecer contratos com o estado no intuito de instalar e gerir políticas públicas e ações governamentais.

A instalação da gestão pactuada nas escolas da rede estadual por meio de OS foi uma decisão vertical tomada pelo governo, pois, “não foi precedida de nenhum debate mais profundo acerca dos impactos dessa nova forma de gestão nas unidades escolares ou mesmo na qualidade do ensino” (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 20). O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba (SINTEP) se posicionou contrário à Gestão Pactuada e acionou o setor jurídico, porém, não logrou êxito, sendo indeferida a medida para impedir o processo licitatório (SILVA AM, 2018).

Inicialmente, foram contratados por meio das OS trabalhadores para atuar na escola na área de limpeza, vigilância, portaria, inspeção, educação especial, supervisão, orientação e psicologia, portanto, atingindo aspectos administrativos e pedagógicos da escola. Muitos dos trabalhadores contratados pelas OS já trabalhavam nas escolas como prestadores de serviço. Com a mudança, foram contratados pelas OS sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

As OS são avaliadas em períodos mensal, bimestral e anual, nos chamados ciclos de avaliação e recebem conceitos que variam de ótimo a insuficiente, podendo resultar na renovação ou suspensão da relação contratual entre o Estado e a OS. A dinâmica avaliativa acaba por pressionar no cotidiano escolar movimentos administrativos e pedagógicos voltados para o alcance de metas, ainda mais quando a remuneração do corpo dirigente das OS varia de acordo com os resultados obtidos.

Na prática, as escolas estaduais passaram a ser geridas por essas instituições privadas, as quais terão que responder não apenas por metas administrativas, mas também por metas de desempenho (rendimento) escolar. A remuneração do corpo dirigente das OS terá uma parte fixa (70%) e outra variável (até 30%). O recebimento da parte variável decorrerá de cumprimento das metas esboçadas no plano de trabalho. Logo, as OS determinarão o “ritmo” da produção escolar – usando uma linguagem de mercado. (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 19)

esportivas e culturais em geral, visando à plena integração desses cidadãos à sociedade; o desenvolvimento de ações científicas, ambientais, culturais, assessoria técnica, educacional, jurídica e outras com o mesmo fim, visando também à integração internacional (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 15).

³⁸O INSAÚDE, por sua vez, é uma instituição que obteve a qualificação como Organização Social, tendo como origem a construção do Hospital da Santa Casa Jesus Maria José, em agosto de 1948, preservada até hoje. Com sede em São Paulo, desenvolve ações e serviços nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Alagoas, Bahia e Paraíba, e tem como finalidade a atuação em todo o território nacional nas áreas de Assistência à Saúde e Serviços Médico-Hospitalares, Assistência Social e Assistência Social e Educacional (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 15).

Outro enfoque abordado na análise de Araújo, Lima e Sousa Jr. (2020) diz respeito à adoção de um modelo de Serviço de Atendimento ao Cliente por parte das OS, o que denota um sistema híbrido de avaliação das unidades escolares, sempre com base no mercado educacional em que, por um lado se tem a avaliação dos estudantes por provas standardizadas e, por outro, faz-se um monitoramento regular das atividades desenvolvidas na escola através de seus clientes, entendidos como os próprios estudantes e suas famílias. O problema é que o resultado escolar passa a ser considerado no rendimento resultante das avaliações externas e não do processo educativo vivenciado na escola. Além disso, faz-se a avaliação da escola a partir do desempenho de seus trabalhadores, sendo a comunidade escolar, na condição de cliente, seu avaliador, sem levar em consideração o papel do Estado no provimento de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

A relação de parceria do Estado com as OS possibilita ao governo diminuir os gastos com a folha de pagamento de pessoal, mas abre margem para o desvio de verbas públicas, uma vez que os gastos públicos ficam apenas sob o controle do governo com pouca transparência na execução dos contratos. Depois de iniciadas investigações com suspeitas de irregularidades financeiras nos setores da saúde e educação na gestão de Ricardo Coutinho, somada à falta de transparência na prestação de contas dos recursos e gastos na educação, em 2020, o governo do estado decidiu por rescindir os contratos com as OS.

A adoção do contrato de gestão com OS na Paraíba se encontra ultimamente numa fase de incertezas, pois o Estado passa, desde dezembro de 2018, por uma investigação denominada Operação Calvário que investiga desvio de verbas de uma Organização Social atuante na área da saúde, especificamente no Hospital de Emergência e Trauma do Estado. Embora essas denúncias não tenham chegado, até o momento, à área de educação, há expectativas de que as investigações possam alcançar tais contratos. Nesse sentido, o Tribunal de Contas do estado da Paraíba (TCE-PB) emitiu alerta de número 00382/19 à SEE, por conta de problemas detectados na transparência das informações obrigatórias, que deveriam ser disponibilizadas nos endereços eletrônicos das duas OS e no Portal da Transparência do Estado, o que prejudica o controle social e o processo de fiscalização por parte do próprio TCE-PB. O Tribunal também quer analisar os termos aditivos aos contratos originais que justifiquem valores excedentes pagos pelo Estado às duas OS, os quais já atingem o montante de R\$ 9.989.393,50, considerando-se apenas os dois primeiros meses do ano. O TCE justifica a emissão do alerta no sentido de, além de buscar prevenir fatos que comprometam resultados na gestão orçamentária, financeira e patrimonial, exigir do gestor atenção ao dever de fiscalizar o cumprimento de todas as disposições dos Contratos de Gestão, a fim de manter a probidade da Administração Pública. Em razão desse fato, em 2020, o governo estadual resolveu rescindir os contratos com as OS vinculadas à educação (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 21-22).

É possível perceber, portanto, que o estado da Paraíba vem colocando em prática um conjunto de políticas e programas voltados para a Educação Básica com base em processos de privatização, com destaque para investimentos no Ensino Médio com Parcerias Público-Privadas e projetos de avaliação externa e de *accountability*, à luz do plano de princípios e diretrizes do PSB, como estratégia para o desenvolvimento nacional, assentado na intervenção do Estado na mobilização de indivíduos, famílias e comunidades pobres para edificarem capacidades e potencialidades empreendedoras como alternativa para saída da condição de pobreza. Esse discurso está ancorado na defesa de uma educação para o empreendedorismo, revelando uma contradição no que se refere à perspectiva socialista do partido, pois “fundamenta suas propostas em valores de adaptação à sociedade capitalista no seu estágio neoliberal” (SILVA *et al.*, 2019b, p. 257).

A preparação dos jovens para o mercado de trabalho, pautada na pedagogia da competência, procura apreender e despertar neles suas habilidades individuais e adaptativas às mudanças socioeconômicas do capitalismo, vislumbrando a construção de uma identidade profissional, consciente das instabilidades internas e externas da produção. Visa prepará-los, inclusive, para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo, sendo empreendedor às oportunidades que ofereça o mercado (RAMOS, 2005).

As diretrizes partidárias do governo Coutinho propuseram para educação: ensino em tempo integral, avaliações estandardizadas, premiações e bônus financeiros para professores e o aprimoramento de gestão com monitoramento e avaliação do desempenho dos estudantes nos testes padronizados como medida para apontar a qualidade da educação. As orientações da NGP veem nas avaliações um elemento essencial para regulação da educação com base em políticas de *accountability* para prestação de contas e responsabilização, o processo de escolarização para o foco na aprendizagem, as formas de financiamento da educação e as relações de trabalho e identidade docente.

O que se observa, com base em pesquisas no contexto brasileiro e na literatura sobre o tema em diferentes realidades nacionais, é que as políticas de prestação de contas têm promovido uma verdadeira artificialidade da escola, no sentido de que já não são os coletivos escolares que definem seus projetos pedagógicos, que estabelecem suas prioridades de acordo com seus contextos. Ao contrário, são as metas que são contratadas com as secretarias de educação ou órgãos intermediários que definem a organização do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2020b, p. 101-102).

As políticas de prestação de contas e responsabilização estão condicionadas ao resultado que os estudantes alcançam nos testes padronizados. Estes resultados são usados para apontar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus profissionais e assim responsabilizá-los pelas notas obtidas pelos estudantes. Desta forma, as escolas e os profissionais, cujos estudantes tenham atingido bons resultados, recebem uma premiação, geralmente de ordem financeira, como forma de incentivo à continuação de um trabalho eficiente, enquanto aqueles que não conseguem chegar aos resultados esperados são punidos com o não recebimento do bônus. Subjaz a ideia de que desta forma os que não obtiveram o bônus devem aprender a se esforçar para que no próximo ano consigam receber o incentivo por mérito a premiação.

Segundo Freitas (2014, p. 55-56), as consequências das políticas de responsabilização afetam diretamente não só a docência, mas atingem a escola como um todo. O autor sistematizou os efeitos em oito pontos: 1. “O estreitamento curricular” – que privilegia o ensino dos conteúdos explorados nos exames, dando ênfase às disciplinas de português e matemática; 2. “Competição entre profissionais” – que leva à diminuição de processos colaborativos entre os profissionais, exacerba a disputa individualista e atravanca a organização da luta docente; 3. “Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes” – diante da variação salarial atrelada ao alcance do resultado dos estudantes, os professores os pressionam, a escola seleciona estudantes com melhores desempenhos, afasta os que têm dificuldades de aprendizagem e utilizam constantemente a aplicação de simulados e aulas preparatórias para os testes standardizados; 4. “Fraudes” – ocorre que diante da pressão sobre os resultados, podem ocorrer práticas que burlam os resultados por meio de ajuda aos estudantes na hora da prova ou mesmo na manipulação de resultados; 5. “Aumento da segregação socioeconômica no território” – as escolas podem adotar a especialização para determinado público, segregando e selecionando os estudantes, lotados em escolas específicas; 6. “Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola” – com a separação dos estudantes por turmas, selecionados por desempenhos na busca de se alcançar os resultados e com eles os benefícios financeiros para a escola e os profissionais; 7. “Precarização da formação do professor” – a partir da adoção de ensino dirigido por apostilas de estrutura padronizada, diminuindo as possibilidades docentes de ajustar o ensino com base numa metodologia mais adequada para seus alunos, além de formações aligeiradas, pragmáticas e em serviço; 8. “Destruição moral do professor e do aluno” – os professores acabam sendo segregados e tendo que tomar posturas que

classificam, excluem e selecionam os estudantes que merecem ter mais sua atenção, pois apresentam a possibilidade de elevar os índices da escola ou mantê-los na média.

No ano de 2012 foi criado o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando Índice de Desenvolvimento de Educação da Paraíba (IDEPB), no intuito de aferir a qualidade do ensino na rede estadual através do desempenho alcançado pelos estudantes, contribuindo para se pensar alternativas para melhorar a educação pública; gerar o IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – e planejar práticas de bonificação aos profissionais da educação com base nos resultados.

Os sistemas de avaliação externos constituem um dos pilares da introdução das práticas gerencialista na educação não apenas para aferir desempenho, como também para ampliar os espaços de competição entre escolas, docentes e alunos, visto que a rede estadual de ensino da Paraíba desenvolve projetos específicos de premiação de docentes e alunos, com base num critério de meritocracia (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JR, 2020, p. 17-18).

No mesmo ano, a política de educação do governo estadual lançou os prêmios “Escola de Valor” e “Mestre da Educação” procurando fomentar, selecionar, valorizar e premiar práticas pedagógicas classificadas como exitosas elaboradas e desenvolvidas por profissionais em exercício na escola pública.

O prêmio Escola de Valor faz referência à premiação por meio do pagamento de 14º salário para todos os profissionais da escola que alcançar uma série de critérios estabelecidos em edital. Esses critérios estão relacionados à organização do trabalho escolar expresso no Projeto de Intervenção Pedagógica e o alcance de bons resultados como a melhoria nas notas do IDEB e IDEPB, redução nos números de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação.

O prêmio Mestre da Educação está relacionado ao pagamento de 15º salário aos professores que tenham desenvolvido projeto pedagógico na escola e alcançado uma gama de critérios, dentre os quais estão a melhoria das notas dos estudantes em suas respectivas disciplinas e as contribuições para diminuir os índices de evasão e reprovação escolar.

Essas medidas de premiar os profissionais da educação por meio de ganhos salariais são analisadas como política de pagamento por desempenho, condicionando o recebimento de melhores remunerações ao alcance de metas, à comprovação de práticas pedagógicas que figurem o desenvolvimento eficaz de uma educação de qualidade. Esse processo tem como consequência a competitividade e fragmentação entre professores

que passam a ser distinguidos pela premiação individualizada no trabalho escolar e divididos entre os que desenvolvem projetos e são premiados e aqueles que não se empenham e, por isso, não ganham bonificação. Assim, esse método incentiva a individualidade e a competição ao invés de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, colaborativo e solidário.

No ano de 2017 foi lançado o Programa Soma – Pacto pela Aprendizagem da Paraíba, conciliado entre os governos do estado e municípios com vistas a melhorar o processo de aprendizagem. Para participar do programa, o município precisava aderir ao Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba. A grande maioria dos municípios aderiu ao programa no seu ano de lançamento, com a contrapartida do recebimento de bens como ônibus, *kits* de mesas e cadeiras, laboratórios de informática e materiais didáticos. Assim, o governo do estado pode induzir a política de educação com “a formação de gestores escolares e professores alfabetizadores, a adoção de um sistema de gestão das escolas, monitoramento da alfabetização e a implantação da avaliação dos alunos das redes municipais” (SILVA *et al.*, 2019b, p. 283). Uma das primeiras ações indicadas no Soma foi a implantação do SABER, que informatizou o sistema de registro dos diários de classe, adotando-se na rede estadual mais um valor de bonificação salarial condicionada à manutenção de preenchimento do sistema.

No final de 2018, João Azevedo³⁹ foi eleito para governar o estado entre os anos 2019-2022, tendo alcançado êxito nas eleições com o apoio de Ricardo Coutinho⁴⁰, ambos do PSB no período, mantendo princípios e diretrizes elencadas pelo partido nas políticas educacionais. A política de educação integral para o Ensino Médio na Paraíba foi uma das principais bandeiras usadas na propaganda eleitoral, sendo apresentada como uma das grandes conquistas da população paraibana nos últimos anos.

O apoio do então governador foi decisivo para a eleição de João Azevedo, no primeiro turno das eleições 2018, com 58,19% dos votos válidos. Dessa

³⁹João Azevedo foi eleito em primeiro turno, tendo como vice-governadora Ana Lígia Feliciano do Partido Democrático Trabalhista (PDT), cargo que ocupa desde o segundo mandato de Ricardo Coutinho em 2015. Vitoriosos pela coligação “A força do trabalho” que reuniu partidos de diferentes orientações políticas: Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido dos Trabalhadores (PT), Democratas (DEM), Partido Popular Socialista (PPS), AVANTE, Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Republicano Progressista (PRP), PODEMOS, Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido Republicano da Ordem Social (PROS), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e REDE Sustentabilidade (SILVA *et al.*, 2019a).

⁴⁰ Segundo matéria de 2018 da revista Carta Capital, o governo de Ricardo Coutinho deu fôlego para a vitória de João Azevedo, pois o governo de Coutinho foi bem avaliado com aprovação de 59% da população, segundo o Ibope, e por 80%, conforme levantamento do Instituto DataVox. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/aprovado-por-maioria-na-paraiba-coutinho-tenta-eleger-sucessor-azevedo/>. Acesso em 14 mar. 2022.

forma, a gestão estadual 2019-2022 apresenta-se como continuação ao governo anterior, inclusive, no seu slogan, “Segue o trabalho”, em referência à continuidade das ações e ao slogan do Governo anterior “Viva o trabalho”. Poucos nomes dos titulares das Secretarias do Governo foram alterados, sobretudo, nas mais estratégicas, inclusive a da Educação, em que foi mantido Aléssio Trindade (SILVA *et al.*, 2019a, p. 99)

Na análise sobre a política educacional para a Educação Básica da Paraíba nos primeiros meses do governo estadual de João Azevedo, Silva *et al.* (2019a) apontam a continuidade de programas e projetos políticos com a acentuação de parcerias entre o governo e o setor privado, “empresas, fundações e institutos, na oferta, na gestão, na definição curricular e na avaliação externa da educação estadual e municipal, revelando a influência crescente desse na educação pública” (SILVA *et al.*, 2019a, p. 108).

Nos quatro primeiros meses de gestão, o governo João Azevedo adotou as seguintes medidas políticas para educação: reestruturação administrativa da SEE, que passou a se denominar SEECT, integrando as Secretarias de Ciência e Tecnologia com a Secretaria de Educação; criação da disciplina “Colabore e Inove” nas Escolas Cidadãs, propondo um novo componente curricular fundado a partir do Programa Gira Mundo Finlândia, com noção de empreendedorismo e uso de metodologias ativas para estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes; lançamentos dos editais dos prêmios Escola de Valor e Mestre da Educação; concurso público para contratação de mil docentes para educação básica; Programa “Casa do Estudante”, voltado para acolher estudantes do sexo masculino que venham do interior para cursar o Ensino Médio na capital; Programa “Primeira Chance”, desenvolvido para incentivar a concessão de estágio e aprendizagem por meio da integração do estudante ao mercado de trabalho; lançamento do edital “SeLigaNoEnemPB Egressos”, substituto do cursinho PBVest na oferta gratuita de preparação para o ENEM; lançamento do edital do Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo – modalidade estudante; seleção simplificada para técnicos bolsistas do PRONATEC, programa do governo federal que tem como objetivo capacitação profissional de jovens e adultos de baixa renda (SILVA *et al.*, 2019a).

Apesar das reviravoltas políticas na gestão de João Azevedo, o governo manteve a centralidade do projeto político para educação, ajustado na mesma perspectiva do governo anterior. No ano de 2019, no primeiro ano de mandato, João Azevedo e Ricardo Coutinho romperam politicamente, gerando uma cisão no PSB, devido a divergências a respeito dos rumos do governo e do partido. Ambos se desfiliaram do PSB; inicialmente o governador João Azevedo passou a compor o quadro do partido

Cidadania em 2020 e após a saída do ex-governador Ricardo Coutinho e seu grupo político para o Partido dos Trabalhadores, retornou ao PSB em 2022 para disputar a reeleição ao governo da Paraíba.

A política educacional adotada na Paraíba segue um mesmo padrão de políticas de educação presentes em diferentes localidades do Brasil e do mundo. Essas políticas estão articuladas pelos testes padronizados, políticas de bonificação, foco no resultado dos estudantes para medir e avaliar a eficiência e eficácia, parceria público-privada na gerência educacional e nos procedimentos didáticos metodológicos de ensino, enfim, uma série de medidas que têm se tornado padrão.

No final do século XX, o movimento chamado Reforma Educacional Global ou *Global Education Reform Moviment*, alinhado à agenda internacional para educação, procurou difundir mudanças para a educação, determinando o que deve ser ensinado, quem deve aprender e quem deve ensinar, como deve ser o processo ensino-aprendizagem e em quais circunstâncias ela deva acontecer, revelando a promoção de maior concorrência nos sistemas educacionais (OLIVEIRA, 2020b).

O movimento de circulação de políticas educacionais pelo mundo transfere conhecimentos que são utilizados de forma padrão em diferentes sistemas de ensino, com o intuito de resolver os problemas locais dos sistemas de ensino. Essa mobilidade também tem sido chamada de Empréstimo de Política (*Policy Borrowing*), utilizada no campo da análise comparativa da educação como uma maneira de transplantar reformas educacionais de um país para o outro (STEINER-KHAMSI, 2016).

Segundo Steiner-Khamsi (2016), os estudos sobre educação comparada, que refletem a respeito do Empréstimo de Política, colocam-se em duas direções: uma que defende o empréstimo da política educacional com preocupações ligadas à organização normativa em acordo com as demandas locais e, assim, atingir níveis desejáveis de eficiência e qualidade; outra que se propõe como uma ferramenta metodológica para compreender o processo político, procurando analisar e entender os motivos, os impactos e o contexto em que ocorre o empréstimo de política.

De acordo com a mesma autora, no Empréstimo de Política há o estágio de recepção e o de tradução. A recepção é o primeiro contato da política de educação global num âmbito local. A tradução está relacionada com a adaptação local com a política global.

No Brasil, dado sua organização federativa, essa circulação de políticas ocorre tanto ao nível interno, no que pode ser caracterizado como um ‘empréstimo de política’ de um município ou estado a outro, como no nível

externo, no qual estados são influenciados e buscam apoio em experiências internacionais. As fundações privadas desempenham papel importante nesse sentido, especialmente nas parcerias diretas que desenvolvem com os estados e municípios, difundindo conhecidos modelos de 'boas práticas' em educação (OLIVEIRA, 2021, p. 721-722).

Para falar sobre modelos de políticas educacionais que são difundidos pelo mundo, Oliveira (2020b) também se utiliza da expressão usada por Lindblad e Popkewitz (2004): Políticas Itinerantes (*Traveling Policies*), que situam conceitos presentes em reformas curriculares e educacionais em diversos lugares do globo, espalhados por diferentes agentes entre os quais estão os *thinkthanks* e os organismos internacionais, com destaque para a OCDE, por fornecer dados que possibilitam comparar e classificar os sistemas educacionais de países localizados em diferentes regiões do planeta.

Os organismos internacionais baseados em forte fundamentação com matriz na teoria do capital humano vêm definindo padrões para identificar, avaliar e determinar o que é a 'qualidade da educação' e a 'boa docência', utilizando de certos dispositivos para influenciar em âmbito internacional a organização dos sistemas educacionais. Esses padrões estão vinculados com formas de ordenar e classificar os estudantes, as escolas e os sistemas educacionais, impondo critérios de eficácia e eficiência em educação para diferentes partes do mundo e orientando mudanças na organização dos sistemas educativos nacionais. A OCDE, por meio dos seus estudos, tem reforçado os vínculos entre produtividade, capital humano e políticas educacionais. Nesse sentido, ela recomenda regularmente aos países a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, propondo medidas que mostram que mais capital humano leva a mais produtividade (OLIVEIRA, 2020b, p. 90-91).

A OCDE utiliza dois instrumentos de estudo e verificação de resultados da educação pelo mundo: o PISA e a TALIS. O PISA, realizado a cada três anos, compara internacionalmente o desempenho dos estudantes, possibilitando que os países assimilem modelos e estratégias de ensino aplicadas por países com melhores notas, incentivando mudanças em programas educacionais para elevar seus resultados e assim alcançar patamares de excelência na qualidade da educação. A TALIS, realizada a cada cinco anos, propõe-se a avaliar aspectos do processo de ensino-aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores por meio de questionários.

As constantes críticas aos sistemas educacionais pelo seu baixo desempenho, verificado sobretudo nas provas do PISA, realizadas nos países da América do Sul, em especial o Brasil, com resultados bem abaixo dos parâmetros de rendimento dos estudantes pertencentes aos países-membros da OCDE, têm contribuído para aumentar a desconfiança da sociedade em relação às escolas e seus docentes (OLIVEIRA, 2020b, p. 98).

O Brasil participa da prova PISA desde sua primeira edição no ano de 2000. A prova procura revelar o conhecimento e as habilidades dos estudantes, bem como o desempenho dos sistemas educacionais, mas logo estabelece uma olimpíada escolar internacional com competição entre os países pelos melhores resultados. Dessa forma, o teste do PISA influencia os sistemas nacionais de educação na elaboração dos objetivos de seus perfis de formação com padronização das políticas educacionais, direcionando os enfoques do processo de ensino e aprendizagem. Porém, as habilidades medidas na prova se referem às disciplinas de alfabetização/leitura e matemática, contribuindo para medir o valor do capital humano do país, pois, “essas habilidades são consideradas necessárias ao mercado de trabalho em uma sociedade regida pelo conhecimento” (SPRING, 2018, p. 81).

A OCDE, fundada na década de 1960, adotou a teoria do capital humano para o desenvolvimento das políticas educacionais e a organização do currículo baseado em competências e habilidades que contribuam para o desempenho dos trabalhadores e o crescimento econômico.

O conceito de capital humano está atrelado às elaborações da Escola de Chicago, associado às obras de Friedman, Schultz, Becker e Heckman, os quais compreendem a escolarização como um investimento em capital humano. A definição de capital humano, presente no *Manual de capital humano de Oxford*, relaciona-o ao conhecimento e às habilidades que possibilitam que as pessoas realizem trabalho construtor de valor econômico. Também no livro *A riqueza das nações*, de Adam Smith, a ideia de que cada pessoa carrega consigo um talento, este entendido como seu capital fixo, remete ao conceito de capital humano. Mas foi depois da Segunda Guerra Mundial, no período da Guerra Fria que o conceito de capital humano foi posto em evidência diante da preocupação com os recursos em termos de conhecimento no contexto da disputa tecnológico-armamentista (SPRING, 2018).

O apoio à abordagem do capital humano na educação é defendido por empresas e organizações, porque ele evidencia seus interesses no ensino de competências para o trabalho; assim, “os objetivos do capital humano para a educação se sobrepõem aos outros objetivos educacionais, tais como a justiça social, as melhorias ambientais, a participação política e a consciência cidadã” (SPRING, 2018, p. 21).

Os processos de avaliação centrados em competências e habilidades traduzem a qualidade da educação a partir das médias, transformadas em indicadores, alcançadas com referência nesta matriz, utilizadas para avaliar e, conseqüentemente, para objetivar o ensino. Há um problema de concepção de educação que não se volta para elevar a

educação de maneira equitativa e multidimensional da formação humana ampliada que possibilite a promoção das várias dimensões de desenvolvimento, pois o que se encaminha são sistemas de controles pedagógicos e de gestão para se alcançar bons resultados nos testes, refletindo um conceito estreito de educação voltada para a aprendizagem de habilidades de leitura e matemática (FREITAS, 2016).

O projeto de formação humana de perspectiva multidimensional, posto no caderno de formação do ICE, enquanto preocupação da educação, no modelo da Escola da Escolha, está fadado ao fracasso diante da perseguição gerencialista de alcançar índices e metas em testes padronizados. O estudo de Rodrigues (2019) sobre o currículo das Escolas Cidadãs revelou que os indicadores e metas estabelecidos pelas escolas analisadas são uniformes quanto à preocupação com melhores resultados nos índices de aprovação dos estudantes em exames nacionais. A pesquisadora ainda pontua que as escolas não oferecem uma educação integral, pensada como a formação do ser humano em sua integralidade, mas uma educação em tempo integral, incrementada pela ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

Segundo Freitas (2016), faz-se necessário a mudança de concepção da educação com reconfiguração dos métodos de ensino, para se apontar no sentido de uma educação de qualidade social com interesse em valores que agreguem a uma formação humana que compreenda a educação enquanto um bem público. Porém, o que se vê é uma educação com fins econômicos.

Os objetivos da educação “economizada” resultam na corporativização do futuro trabalhador através da tentativa de moldagem do seu caráter, do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho mundial e os desejos de corporações multinacionais (SPRING, 2018, p. 21).

Essa corporativização, que também atinge a família, introduz o capital social, entendido como a contribuição das relações sociais para o crescimento econômico e produtivo, sendo inserido na educação através do ensino de habilidades socioemocionais que ajudem o estudante no desenvolvimento de suas interações sociais produtivas. Quanto à família, está relacionada às interações sociais que afetam os capitais humanos de seus membros, principalmente aqueles que se encontram no mercado de trabalho.

Apesar das críticas à afirmação de que o investimento em educação resultaria na diminuição das desigualdades econômicas e erradicação da pobreza, fato não consumado diante do aumento das desigualdades, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum

Econômico Mundial, sustentam a defesa de que a educação é a solução para o crescimento econômico, o desenvolvimento, o fim da pobreza, do desemprego e da desigualdade de renda. Portanto, espelha-se na educação a formação de habilidades para os negócios globais, tratando-a como um apêndice do sistema econômico internacional (SPRING, 2018). Assim, a OCDE e seus parceiros utilizam os resultados dos testes padronizados em nível internacional, para disseminar uma educação mediada pela teoria do capital humano com vistas ao crescimento econômico.

Em síntese, revela-se o caráter de afinidade entre o PEIPB com as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e os programas e projetos de educação do estado da Paraíba com a lógica gerencialista que influencia as políticas educacionais no mundo, reestruturando o cotidiano escolar em sua gestão e práticas pedagógicas, impondo um currículo voltado para uma formação individualista ligada ao capital humano.

Como visto, o PEIPB se pauta em mecanismos de privatização da educação, corroborando a influência e intervenção do setor privado na educação pública, causando consequências para a escola e o trabalho dos professores.

O modelo de escola do ICE, chamada de Escola Cidadã na Paraíba, concentra questões ao nível do discurso sobre a formação integral e humana. As fundamentações político-pedagógicas da formação por competências, baseadas no “aprender a aprender”, no empreendedorismo e outros elementos buscam uma educação na perspectiva do desenvolvimento da individualidade moldada e adaptada à lógica do mercado neoliberal. Essa perspectiva é contraditória com os princípios da formação humana, crítica e criativa que possibilita as pessoas se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e compreenderem sua realidade histórica no intuito de transformá-la. Outra contradição se coloca no embate de sentidos entre o público e o privado, pois enquanto um vislumbra uma construção coletiva, solidária, cooperativa, comunitária com preservação da natureza, o outro pensa na individualidade, competitividade, *ranking* e exploração privada dos bens comuns.

Os aspectos colocados neste capítulo, que tocam o trabalho dos professores, serão retomados no próximo capítulo no contexto de análise do trabalho docente no PEIPB.

CAPÍTULO V

O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA

Este capítulo apresenta a análise dos dados empíricos, coletados de maneira integrada com a pesquisa: *As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil*, realizada pelo Gestrado/UFG, sobre as condições de trabalho dos docentes em diálogo com os estudos teóricos realizados. Da amostra total utilizada na pesquisa, foram selecionados os questionários respondidos pelos professores do Ensino Médio em RDDI. A intenção foi analisar como esses sujeitos interpretam o processo de regulação do trabalho docente no PEIPB e, assim, apreender como essas mudanças podem impactar sua profissionalidade.

Os dados empíricos foram coletados na pesquisa de campo através do questionário (*survey*) e da realização de grupo focal, respectivamente, tratados de forma quantitativa e qualitativa com técnicas de abordagem estatística e análise de conteúdo com ajuda do *software* NVivo, versão 12. As questões foram delineadas em cinco segmentos categóricos que dialogam entre si, sendo elas: carga de trabalho; avaliação docente; relação com a gestão; autonomia docente; e remuneração e carreira.

No processo de análise, os questionários trouxeram os dados quantitativos sobre a percepção que os docentes têm de suas condições de trabalho. As questões utilizadas para a análise foram selecionadas a partir da relação com as categorias e recortadas do questionário utilizado, organizadas nos seguintes blocos de questões: informações básicas; formação profissional; condições de trabalho e emprego; educação especial; gestão da escola e da sala de aula; avaliações externas; ensino-aprendizagem; e satisfação profissional.

Outra fonte importante de dados para a análise foram os relatórios dos grupos focais que permitiram aprofundar certas questões e dialogar com as representações quantitativas trazidas no *survey*. Os grupos focais enriqueceram as reflexões e análise com os aspectos qualitativos do que estava sendo posto, problematizando, contrapondo, corroborando ou simplesmente elucidando os fatos. Os grupos focais seguiram um roteiro que estava organizado em dois blocos temáticos: valorização profissional e processos de trabalho. No primeiro, as questões estavam relacionadas à situação funcional/ plano de carreira, política remuneratória e formação. No segundo, autonomia

e controle, responsabilização, tempo de trabalho e relação com os estudantes, trabalho docente e pandemia e satisfação profissional.

O questionário (*survey*) coletou informações do universo compreendido pelos professores do Ensino Médio que trabalham em RDDI no PEIPB, sendo a amostra formada por docentes de escolas de tempo integral sorteadas para participar da pesquisa. Foram coletadas respostas de nove escolas que contemplaram as quatro mesorregiões da Paraíba (Zona da Mata, Agreste, Borborema e Sertão) com participação de 67 respondentes, dos quais 54% declararam ser do sexo masculino, 45% do sexo feminino e 1% outro/a. Sobre a raça ou cor, 52% marcaram parda, 27% branca, 18% preta e 3% amarela. A maioria possui vínculo profissional como efetivo, correspondendo a 61%, enquanto 39% estão contratados temporariamente. Quanto à maior titulação, sobressaíram docentes com especialização/*latu sensu* e com licenciatura, conforme a porcentagem da tabela a seguir.

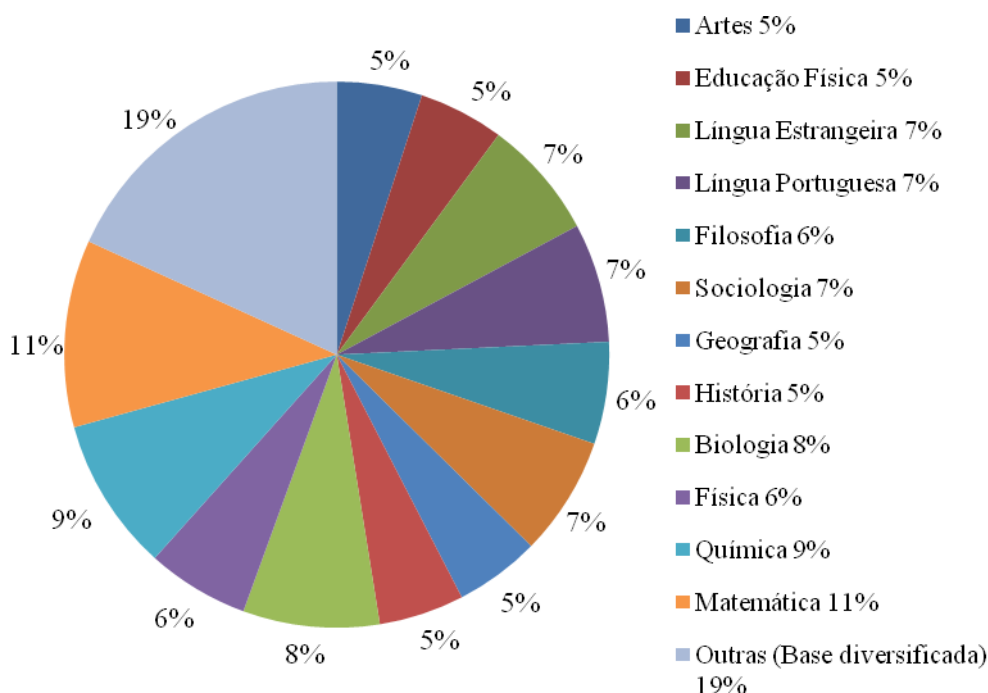
Tabela 2 – Porcentagem de maior titulação dos respondentes do questionário

Titulação	Porcentagem
Normal superior	3%
Licenciatura	31%
Bacharelado	4,5%
Especialização/ <i>latu sensu</i>	32%
Mestrado acadêmico	13%
Mestrado profissional	7,5%
Doutorado	4,5%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Com relação às disciplinas ministradas por esses docentes, encontram-se tanto as da base comum do currículo quanto as da parte diversificada, distribuídas conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Disciplinas ministradas pelos respondentes do questionário

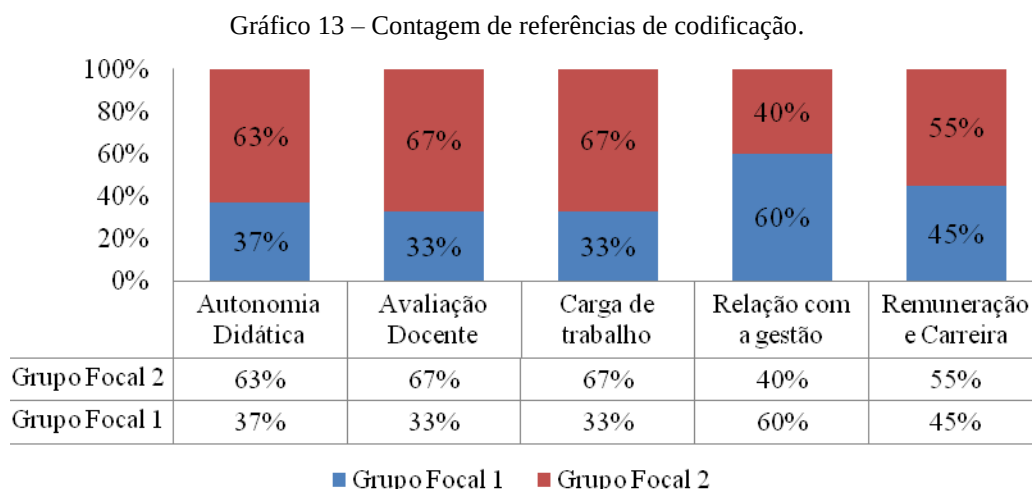


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

O questionário, *on-line* e autoaplicado foi disponibilizado para os respondentes entre os meses de agosto de 2021 e abril de 2022, correspondendo ao período de pandemia da Covid-19 em que as escolas estavam fechadas e os professores trabalhavam de maneira remota de suas casas. Seu envio foi realizado com o apoio da SEECT e com o contato direto com o grupo gestor das escolas, por meio de telefone e *e-mail*. Infelizmente, por dificuldades na comunicação e diante das demandas do ensino remoto, muitos professores não tiveram acesso ao questionário. No começo de 2022, com o avanço da vacina e a diminuição das mortes causadas pela Covid-19, as escolas começaram a se reorganizar para o retorno das aulas presenciais e foi possível visitar algumas delas para mobilizar os professores a responder o questionário.

Foram realizados dois grupos focais (A e B) pela plataforma *zoom* com professores de Escolas Cidadãs localizadas na cidade de João Pessoa, nos dias 06 e 07 de outubro de 2021, com participação de seis professores no primeiro dia e cinco no segundo. A presença de professores efetivos foi mais preponderante no primeiro dia – Grupo focal A – e no segundo dia – Grupo focal B – professores em contrato temporário estiveram em maioria. Os grupos focais serviram para apreender dos professores percepções, sentimentos e ideias que colocaram à vista uma diversidade de pontos de vista, aspectos e peculiaridades sobre suas práticas, que ajudaram a entender melhor o processo de mudança no trabalho docente. A análise dos relatos dos grupos

focais se iniciou por uma codificação das categorias já mencionadas, cujo percentual das ocorrências está apontado no gráfico a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Os grupos focais foram formados por pessoas que possuem algumas características homogêneas, mas também com variações que colocam opiniões diferentes em debate, em acordo com o que afirma Gatti (2012). Os professores receberam o convite *on-line*, enviado por mensagem de celular, e se inscreveram através de formulário *googleforms* de maneira voluntária.

A participação do pesquisador responsável por este trabalho de tese ficou no encargo de mobilizar os professores, enviar os convites e assumir a posição de segundo mediador nas discussões durante a realização do grupo focal, encarregado da primeira mediação em caso de problemas de conexão da titular, levantando questões orientadas pelo roteiro e captando respostas pelo *chat* da sala virtual.

Nos dois dias, a duração foi em média de 1 hora e 30 minutos com início programado às 19h, mas com algum atraso por conta da espera dos participantes e ajustes de conectividade e microfone. Os grupos focais foram gravados com a autorização dos participantes e depois transcritos. Para organização dos mesmos, contou-se com a participação de dois mediadores, uma pessoa para o suporte técnico da plataforma e outra para estar como observadora e anotar em forma de relatório algumas observações relevantes.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo aplicada nos grupos focais, com perspectiva qualitativa e determinada por categorias, surgiu no século XIX nos Estados Unidos, no campo da sociologia e psicologia, tendo como função realizar uma

exposição crítica dos discursos. Para Bardin (2016, p. 15), essa metodologia se constitui em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Portanto, a análise busca o que se apresenta por trás do significado das palavras, procura elucidar a mensagem e compreender a realidade daquilo que se objetiva com a pesquisa. Bardin (2016) apresenta três pontos para organização da análise: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, selecionam-se os documentos que serão explorados na fase seguinte em que ocorre a codificação dos dados. Os códigos representam as categorias que serão analisadas e o recorte da pesquisa. Por fim, a fase de interpretação com a exposição dos resultados e inferências. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

A seguir serão apresentadas discussões separadas por categorias que dialogam entre si e se complementam para responder à problemática geral da tese, expondo os dados quantitativos e qualitativos com interpretações e inferências.

5.1 Carga de trabalho

A carga de trabalho faz referência à quantidade de horas dedicadas à atividade docente e ao esforço que demanda seu exercício, considerando não só o momento da aula, mas também o tempo de preparação e o volume de tarefas e funções desenvolvidas pelo professor na escola.

Segundo Lima (2010, [s./n.]):

A noção de “carga de trabalho” nos remete naturalmente a situações de sobrecarga, sugerindo definição de limites de tolerância, ao estilo da higiene ocupacional, e a possibilidade de avaliação quantitativa. No entanto, não se pode tentar medir algo que não se conhece. Avaliar ou medir a carga de trabalho pressupõe, portanto, conhecer o que a constitui, seus componentes fundamentais. A atividade de trabalho se associa imediatamente a um

determinado esforço e, conseqüentemente, a um desgaste maior ou menor do trabalhador, que deve ser adequadamente dimensionado de forma a permitir que o trabalhador reponha suas forças físicas e psíquicas após cada jornada ou duração de trabalho. Em todo trabalho, existem pausas formais e informais, inclusive micropausas em atividades repetitivas, que evitam que o esforço gere fadiga física, cognitiva ou psíquica por sobrecarga.

Assim, o exame sobre a carga do trabalho docente procura revelar a realidade da jornada cumprida pelos professores, relacionando-a com as demandas cotidianas, a organização das tarefas e a intensificação pela sobrecarga. Nas escolas do PEIPB, os docentes assinam um termo de compromisso e adesão ao RDDI e devem cumprir a carga horária de 40 horas semanais, sendo 28 horas em sala de aula e 12 horas de estudos, planejamentos e atendimentos, cumpridos no ambiente escolar, ficando ainda à disposição para “substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário” (PARAÍBA, 2019, p. 2).

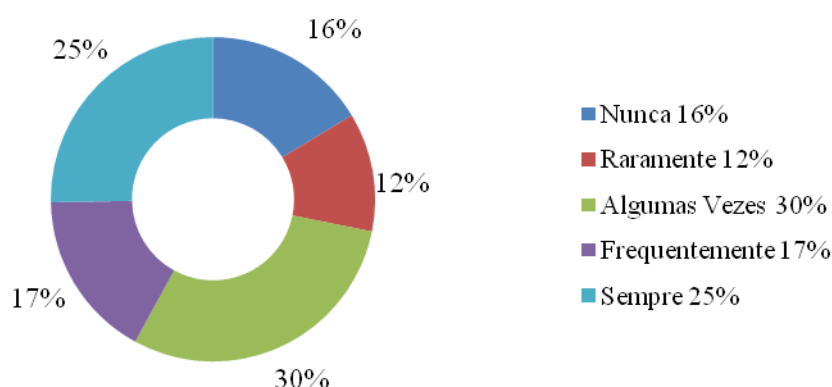
As atribuições postas aos professores estão em consonância com a estrutura de funcionamento da escola em seus aspectos curriculares e de gestão, devendo: elaborar e executar os instrumentos de gestão – Programa de Ação e Guias de Aprendizagem; contribuir com práticas pedagógicas para o cumprimento do Plano de Ação da escola; atuar na parte diversificada (disciplinas: Estudo Orientado, Eletiva e Projeto de Vida); fomentar atividades de protagonismo juvenil; exercer a tutoria; participar das atividades de formação continuada propostas pela SEECT ou instituições parceiras; auxiliar a escola nos processos de orientações técnico-pedagógicas; participar do planejamento de área e assumir a função de coordenador de área, caso necessário.

Para os professores que assumem a função de coordenação de área, devem: elaborar o Programa de Ação da coordenação; orientar e acompanhar os professores de sua área, contribuir para o cumprimento do Plano de Ação da escola; organizar atividades interdisciplinares; participar de reunião semanal com o coordenador pedagógico e coordenadores de área; contribuir na organização e cumprimento da agenda escolar; propor momentos de estudo na área; contribuir com o coordenador pedagógico na estruturação dos horários das atividades curriculares; colaborar para o cumprimento da carga horária da escola e do trabalho docente; e elaborar o cronograma de práticas de laboratórios.

São diversas as atividades atribuídas aos docentes, cada uma delas reflete as demandas e característica do trabalho desenvolvido pelo professor no PEIPB, e, em conjunto, revelam sua complexidade. Pela quantidade de tarefas e o tempo estabelecido para seu cumprimento, muitos professores não conseguem dar conta de todas as tarefas

durante o expediente escolar e ultrapassam a carga horária de trabalho. Diante deste contexto, os professores foram perguntados com que frequência trabalham a mais do que a carga horária estipulada. A resposta está representada no gráfico abaixo que revelou que 16% dos professores disseram que nunca, 12% que raramente, 30% algumas vezes, 17% frequentemente e 25% sempre; portanto, é possível perceber que a maioria dos docentes extrapola a carga horária de trabalho, seja por levar trabalho para casa ou passar do horário na escola ou trabalhar durante o tempo de intervalos e/ou almoço. Essa foi a mesma realidade apresentada nos grupos focais, com relatos de que os docentes são orientados a trabalhar no horário de intervalos ou de almoço para cumprir tarefas como a tutoria ou preenchimento do diário *on-line* no sistema SABER.

Gráfico 14 – Frequência de trabalho a mais do que a carga horária estipulada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

A grande quantidade de tarefas sobrecarrega o trabalho docente que eleva o tempo dedicado ao trabalho para além do estipulado com atribuições que dizem respeito não só às atividades de ensino, mas também a processos de gestão como o conselho escolar e a comissão de licitação da merenda, atividades pedagógicas como reuniões de planejamentos, elaboração de instrumentos de monitoramento, relatórios, material didático, ao exercício da tutoria estudantil, a resolução de problemáticas que envolvem a família e comunidade, entre outros.

Segundo informações coletadas nos grupos focais, apesar de trabalharem por 40 horas semanais dentro da escola, falta tempo para os professores se dedicarem à preparação das aulas, pois é pouco o tempo para planejar, estudar e se atualizar. Boa parte das 12 horas de EPA é consumida no preenchimento de documentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, sendo ainda mais subtraído quando tem

que entrar em sala para substituir outro professor, desorganizando o seu planejamento docente, prejudicando o desenvolvimento de suas atividades e contribuindo para a sobrecarga de trabalho.

Os instrumentos pedagógicos e administrativos são constantemente cobrados e frequentemente reformulados, o que requer sempre um novo processo de adequação. Segundo os docentes, há uma preocupação maior com a entrega dos documentos do que com a preparação das aulas. Além disso, alguns documentos são solicitados fora do horário de expediente para ser entregue com celeridade num curto prazo, o que demanda levar trabalho para casa, e realizá-lo à noite ou no final de semana. Um dos docentes colocou a questão da documentação da seguinte forma:

A Secretaria de Educação nos sobrecarrega com preenchimento de documentos, que na minha avaliação é um dos aspectos do gerencialismo na educação, né. A gente está o tempo inteiro preenchendo papel, trabalhando com instrumentos de monitoramento, verificando meta, batendo meta, e é basicamente isso que se resume bem o que eu acho que é o modelo da escola Cidadã Integral, né, é o gerencialismo manifestado entre as escolas da Educação Básica. (Grupo Focal B)

Outro aspecto colocado foi a falta de retorno quanto a esses instrumentos pedagógicos, pois não existe um *feedback* quanto ao conteúdo, somente à forma e ao cumprimento da entrega, gerando o sentimento de desvalorização do trabalho docente, como colocado por um professor no grupo focal A:

Eu acho que falta também um reconhecimento e acredito que o que causa mais insatisfação nesse momento de escola são os instrumentos que talvez não sirvam para ajudar como instrumentos pedagógicos, para mim, parecem mais instrumentos de vigilância, né? Se você cumpre um critério, você ganha um X e um parabéns, né, não importa a qualidade, importa se você fez. Muitas vezes é isso, se trata disso. (Grupo Focal A).

Os professores participam da construção do Plano de Ação da escola e devem elaborar anualmente seus Programas de Ação. Os Guias de Aprendizagem devem ser produzidos a cada bimestre, contendo informações sobre o que será trabalhado na disciplina. Todos os documentos devem ser entregues e atualizados de acordo com os ciclos de acompanhamento. Esses documentos poderiam servir mais como instrumento de apoio para a organização do trabalho docente, se não fossem documentos burocráticos que consomem tempo e esforço docente com projeção à eficácia da gestão nos processos pedagógicos, alinhados à busca de resultados e metas em avaliações externas. Esse quadro remete ao contexto da NGP, configurada na reestruturação da administração pública no modelo do setor privado/empresarial, ajustada com

ferramentas da teoria da EQT com a aplicação dos princípios de controle de qualidade empresarial no campo pedagógico e reverbera na educação com a intensificação do trabalho.

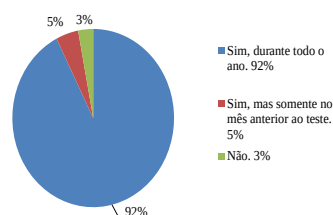
Lima (2021), ao refletir sobre a promessa de desburocratização nos serviços públicos a partir da introdução dos aspectos gerencialistas do campo empresarial em conformidade com as tecnologias de informação e comunicação, chama a atenção para a possibilidade destas iniciativas da NGP ao invés de diminuir, contribuir para o aumento da burocratização (hiperburocratização) na organização e administração da educação:.

(...) a desmaterialização e o uso de plataformas informáticas e de outros dispositivos digitais têm realizado várias dimensões da burocracia que só aparelhos velozes e fidedignos poderiam alcançar, visando a regras universais, à uniformidade e à estandardização, à objetividade, ao cálculo e à mensuração, à hierarquia entre múltiplos níveis de concepção e de execução, à vigilância e ao controle remoto sobre administradores e administrados, redes de comunicação simultaneamente centralizadas e descentralizadas. (LIMA, 2021, p. 07).

Alguns docentes também apontaram que o limite de 28 horas semanais a serem trabalhadas com alunos em sala de aula não é respeitado, chegando a 33 horas semanais. Alguns professores reivindicam o cumprimento do horário estabelecido na Lei nº 11.314/2019, mas outros, por sua condição de contratação temporária como prestador de serviço, temem perder o emprego caso não se submetam à carga horária que lhe foi imputada.

Uma das demandas que contribuem para a sobrecarga do trabalho docente é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, pois diante da preocupação da escola em alcançar a meta prevista para sua nota, todos são mobilizados a assumir o compromisso de alcançá-la, bem como contribuir para melhorar o índice de avaliação da educação do estado. Ao serem questionados no *survey* se realizavam atividades com os estudantes com o objetivo específico de prepará-los para as avaliações externas, os professores responderam em sua grande maioria que sim, durante todo o ano, correspondendo ao percentual de 92%, enquanto 5% responderam que sim, mas somente no mês anterior ao teste e apenas 3% marcaram que não. O resultado está demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Realização de atividades com os estudantes como objetivo específico de prepará-los para avaliações externas.

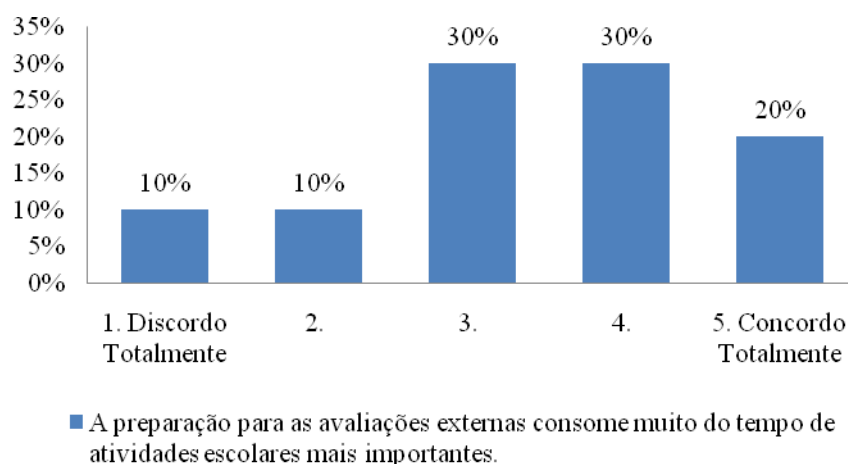


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Nos grupos focais, os docentes apontaram que a pressão pela qual os professores passam para preparar os estudantes para os testes é direcionada mais às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Os professores também foram questionados quanto ao nível de concordância sobre a afirmação de que a preparação para as avaliações externas consome muito tempo de atividades escolares mais importantes, tendo que escolher numa escala de 1 a 5, como mostra o gráfico abaixo, na qual é possível considerar que 1 e 2 representam o percentual de discordância, 4 e 5 de concordância e 3 que nem discorda nem concorda. Nesta questão, os docentes apresentaram maior percentual concordando com a afirmação (50%), enquanto 20% discordam e 30% nem concorda nem discorda.

Gráfico 16 - A preparação para as avaliações externas consome muito do tempo de atividades escolares mais importantes.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Portanto, além do conflito de interesses em relação ao que ensinar, há uma demanda de trabalho que se sobrepõe às atividades escolares e responsabiliza os professores pelos resultados.

A sobrecarga aponta para uma intensificação do trabalho que incorporada à vida do professor resulta em processos de auto-intensificação.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Desta forma, observa-se que as demandas apresentadas aos docentes diante da organização do tempo na escola de tempo integral, resultam em sobrecarga de trabalho que dificulta o cumprimento de todas as suas atribuições, inviabiliza a realização de seu trabalho com as atenções merecidas e consome muitas vezes parte do tempo de descanso e de lazer, revelando uma intensificação do trabalho docente que poderá ter como consequências o adoecimento e o fomento da rotatividade constante de seus profissionais na escola.

5.2 Avaliação docente

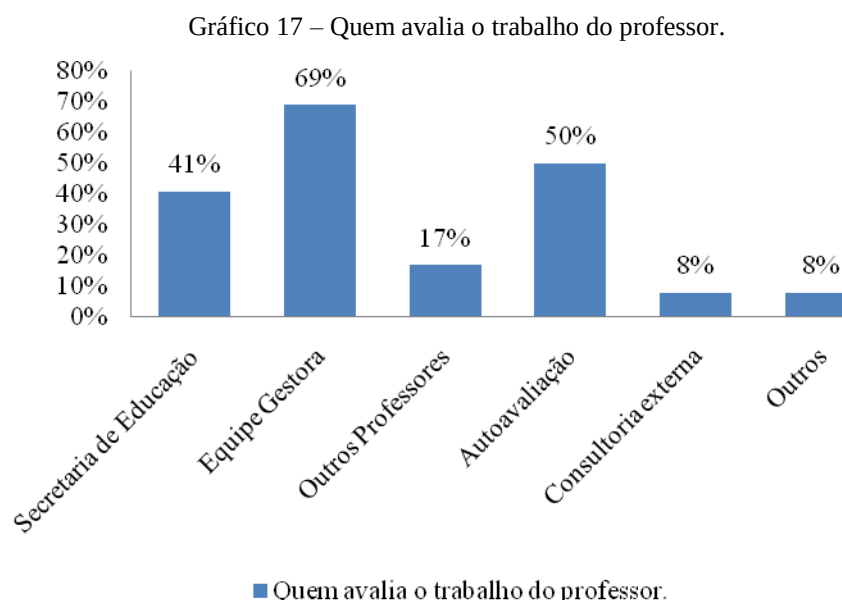
Nas análises orientadas por esta categoria discute-se o processo de avaliação docente, abordando como os professores são apreciados pelos órgãos estaduais e no interior da própria escola. Atualmente, o exame sobre o trabalho do professor está relacionado às metas educacionais colocadas para a escola, traduzidas nos resultados alcançados pelos estudantes em testes padronizados de larga escala, resultando na responsabilização docente e em políticas de bonificação salarial. Para Sousa (2010), avaliar a atuação docente vai para além da observação do trabalho em sala de aula.

Supõe, além disso, analisar suas ações e interações no âmbito da escola, podendo ainda abranger ações em espaços técnicos e políticos mais amplos. Entretanto, varia o que se considera bom desempenho e a visão de desenvolvimento profissional que se assume em um processo avaliativo. Os critérios e padrões assumidos para sua apreciação expressam, dentre outros aspectos, concepções de mundo, de educação, de escola, de ensino, de

aprendizagem e do processo de trabalho docente de quem faz o julgamento (SOUSA, 2010, [s./n.]).

Assim, observa-se que o processo de avaliar não é neutro e revela concepções utilizadas como parâmetros. A mesma autora ainda coloca que a avaliação docente pode servir para aprimorar o ensino, refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, melhorar propostas e práticas da escola, responsabilizar e oferecer incentivos, ascender e/ou progredir na carreira. Mas, vale lembrar que a avaliação docente pautada na responsabilização compõe o modelo de gestão com foco na eficiência, eficácia e controle sobre o trabalho dos professores.

No PEIPB, o processo de observação sobre o desenvolvimento do trabalho docente ocorre diante da instabilidade em relação à permanência dos professores nas escolas, condicionado à aprovação em avaliações de desempenho, ao cumprimento das bases pedagógicas e de gestão e à participação efetiva nas formações promovidas pela SEECT. De acordo com o questionário aplicado com professores de escolas em tempo integral do PEIPB, 92% dos docentes afirmaram que seu trabalho é avaliado na escola. Essa avaliação acontece pela SEECT, pela equipe gestora, pelos colegas (outros professores), por si próprio (autoavaliação), por consultoria externa (empresa privada ou fundação) e outros, conforme porcentagem indicada no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

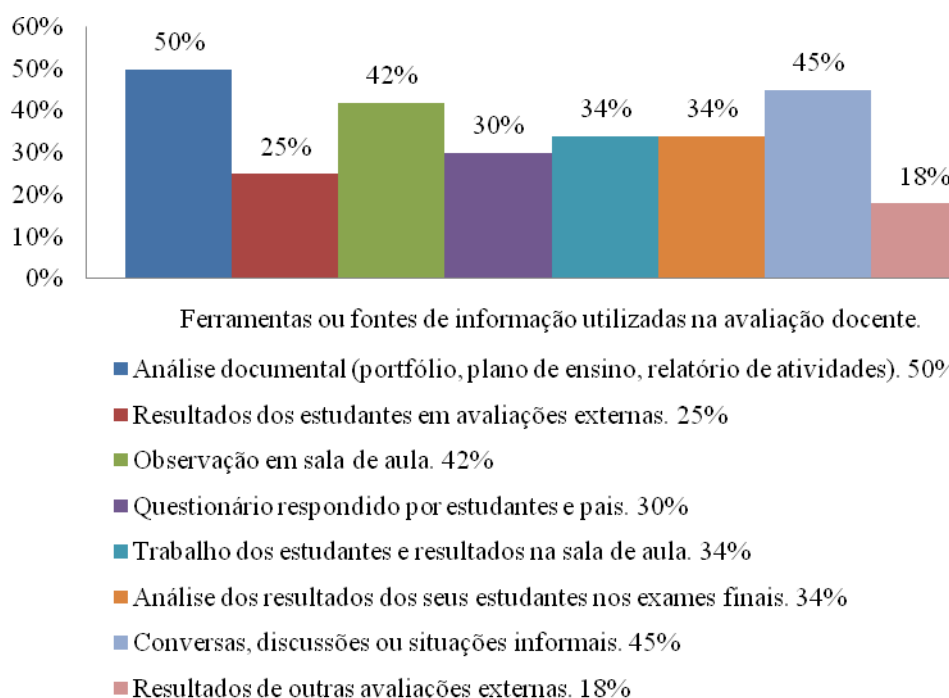
O resultado apontou que a avaliação docente ocorre principalmente pela equipe gestora e de forma significativa por si próprio e pela SEECT. A avaliação por parte da

gestão ocorre de forma permanente em parceria com a SEECT(apesar de a Lei nº 11.314/2019 indicar a realização anual),o que possibilita o desligamento do professor da escola a qualquer momento por não se adequar às exigências do trabalho e/ou não estar exercendo bem suas funções e/ou por não alcançar a meta de desempenho exigida pela escola. O cumprimento das obrigações e metas é monitorado pela Comissão Executiva de Educação Integral, que analisa o trabalho dos professores, incumbidos de alcançarem metas de acordo com o plano de ação da escola e os sistemas de avaliação estadual e nacional.

Outros professores e estudantes também realizam apontamentos para avaliação docente. Os professores que assumem a coordenação de área observam os docentes de sua área, monitorando-os e fazendo o acompanhamento em relação à produção pedagógica, administrativa, preenchimento do diário *on-line*, cumprimento das aulas, presença nas reuniões e observação de suas aulas, no que se refere à postura com os estudantes, ao domínio do conteúdo, à metodologia empregada, entre outros aspectos. Os estudantes avaliam os professores de forma direta, a cada bimestre, no Conselho de Classe, momento em que apresentam, por meio do representante de turma, as considerações a respeito de seus professores. Outra instância em que o trabalho dos professores é colocado em questão é nos ciclos de acompanhamento que ocorrem a cada trimestre, um espaço que reúne membros da Comissão de Educação Integral, gestores, professores e estudantes.

No questionário, os professores apontaram que as ferramentas ou fontes de informações mais utilizadas na avaliação docente são: a análise documental (50%), as conversas, discussões ou situações informais (45%) e a observação em sala de aula (42%), conforme está demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 18 – Ferramentas ou fontes de informação utilizadas na avaliação docente.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Nos grupos focais, os documentos, instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, também foram citados como importantes elementos na avaliação docente, indicando bastante cobrança sobre seu cumprimento. Para os professores, a obrigação com aspectos administrativos e burocráticos no trabalho docente, às vezes, aparenta ser mais importante que o próprio trabalho com os estudantes, por causa da exigência e do volume que consome boa parte do tempo que seria dedicado à preparação das aulas. Toda a atenção dada aos documentos está relacionada ao acompanhamento e controle do processo gerencialista da escola, no intuito de monitorar o cumprimento de metas e de estabelecer estratégias.

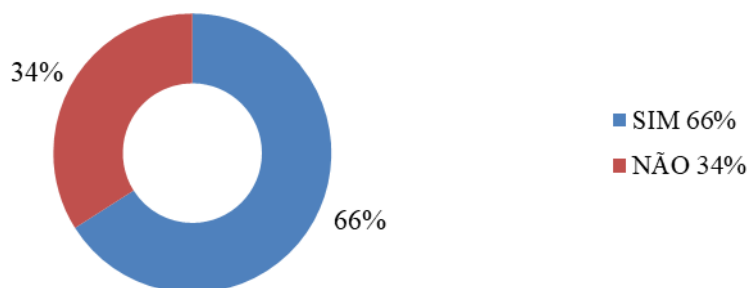
Os professores também apontaram que diante do processo de avaliação, sofrem constantemente tensões sobre o seu trabalho. São cobrados pela entrega dos documentos de acompanhamento para gestão nos prazos estabelecidos, pelo cumprimento dos horários, pela assiduidade, pelo alinhamento pedagógico, enfim, por uma série de fatores que causam pressão psicológica e são, em alguns casos, acompanhadas de assédio moral que constrange e ameaça o trabalhador, especialmente aqueles que vivem a instabilidade do contrato temporário e os efetivos em estágio probatório. Ao discutir sobre as cobranças na escola, uma professora no grupo focal A, expressou: “A gente pediu intervenção do sindicato dentro da escola, porque a gente estava sofrendo perseguição, a gente estava sofrendo assédio. Foi muito sério, muito sério o que

aconteceu no início da Integral na nossa escola”. Outro docente, no grupo focal B, ao falar sobre a diferença dos vínculos de trabalho, também fez referência a práticas de assédio:

Essa separação se dá por conta do vínculo, o vínculo do prestador de serviço é um vínculo mais instável, mais sujeito às oscilações da política, né, mais sujeitos também a assédios, a cumprir, de maneira bem direta a ponto, o que a Secretaria de Educação diz, porque a ameaça de demissão é um fantasma que assombra os prestadores o tempo inteiro. (Grupo Focal B).

Outro questionamento feito aos professores foi se os resultados das avaliações externas eram utilizados para avaliar seu trabalho. Como está demonstrado no gráfico a seguir, 66% responderam que sim, que observam que o resultado dos testes repercute nas observações feitas sobre o seu trabalho, enquanto 33% responderam que não, que não sentem o reflexo do resultado dos testes. Nos grupos focais, os professores argumentaram no mesmo sentido do maior percentual indicado no questionário, assinalando ainda que a avaliação ocorre principalmente sobre o trabalho dos professores de português e matemática.

Gráfico 19 – Utilização dos resultados das avaliações externas para avaliar o trabalho dos professores.



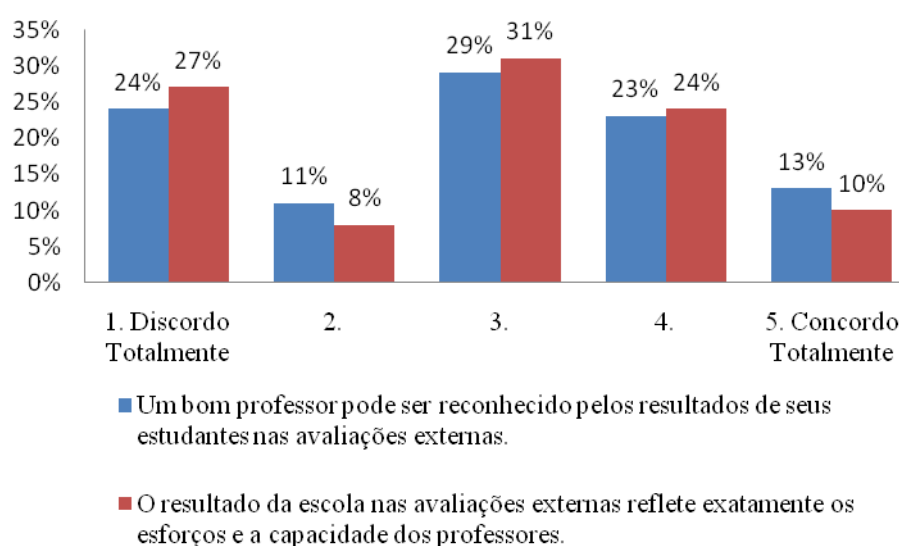
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Como já pontuado nesta pesquisa, a carreira docente na educação básica brasileira sofre com os efeitos das políticas de responsabilização e incentivos econômicos que interferem nas relações de trabalho e promovem reestruturação na profissão docente (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020). As políticas de prestação de contas e responsabilização estão condicionadas ao resultado que os estudantes alcançam nos

testes padronizados. Estes resultados são usados para indicar a qualidade do trabalho e responsabilizar os profissionais pelos valores alcançados.

Ainda em relação aos resultados das avaliações externas, os professores foram questionados se concordam com as seguintes afirmações: 1. “Um bom professor pode ser reconhecido pelos resultados de seus estudantes nas avaliações externas”; 2. “O resultado da escola nas avaliações externas reflete exatamente os esforços e a capacidade dos professores”. O resultado percentual está representado no gráfico a seguir.

Gráfico 20 – Reconhecimento, esforço e capacidade docente a partir do resultado das avaliações externas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

As duas afirmações coadunam em reflexões sobre como os professores são observados diante do resultado das avaliações externas. As porcentagens apresentam valores com proximidades tanto em relação às sentenças, quanto aos níveis de concordância. Considerando 1 e 2 como posição de discordância, 4 e 5 como concordância e 3 como nem concorda e nem discorda. Na afirmativa 1, que trata sobre o reconhecimento de um bom professor, o maior percentual foi de concordância com 36%, apenas 1% a mais que o de discordância (35%). Na sentença 2, sobre os esforços e capacidade do professor, o maior percentual foi de discordância (35%), também com uma diferença de 1% em relação aos 36% que concordaram. O que se observa é que os valores percentuais variam pouco e demonstram como os professores se encontram divididos em relação a estas questões. Mas é interessante considerar a diferença entre os níveis, pois quem discorda tem maior percentual do que quem discorda totalmente,

enquanto quem concorda não apresenta a mesma configuração. Enquanto alguns enxergam que os resultados das avaliações atestam um bom professor e refletem seus esforços e capacidades, outros discordam totalmente disso. Talvez por entenderem que o trabalho do professor não se resume a preparar o estudante para alcançar boas notas em avaliações de larga escala. Porém, como o processo de avaliação educacional no Brasil tem se pautado nos índices de avaliações standardizadas, é compreensível que alguns docentes entendam que o critério de avaliação de seu trabalho siga a mesma tendência.

Por fim, nota-se que a avaliação docente no PEIPB, realizada principalmente pela equipe gestora em parceria com a SEECT, funciona mais para o acompanhamento, controle e cobrança em relação aos aspectos pedagógicos e de gestão, mas também é utilizada para o desligamento ou permanência do docente na escola. Assim, os professores são pressionados a se adaptarem ao modelo de escola integral para permanecerem trabalhando na escola. A referência de avaliação para o desempenho docente segue o padrão estabelecido por metas e resultados da perspectiva gerencialista de gestão em que os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, medidos nas notas alcançadas nos testes standardizados. Alguns professores seguem fazendo uma autoavaliação que utiliza como parâmetro o estudante e seu desenvolvimento nas aulas, pois, como foi colocado nos grupos focais, são eles que dão sentido e impulsionam o seu trabalho.

5.3 Relação com a gestão

Este ponto trata sobre a relação entre o professor e a gestão escolar, situando processos de interferência, colaboração, cobranças e incentivos no conjunto das atividades docentes para o ensino e a organização da escola. Os gestores são os responsáveis pela coordenação das ações da escola, incumbidos de “interpretar, articular e operacionalizar demandas locais com os objetivos políticos mais amplos estabelecidos pelos governos” (DUARTE, 2010, [s./n.]), contando com o trabalho dos professores para alcançá-los.

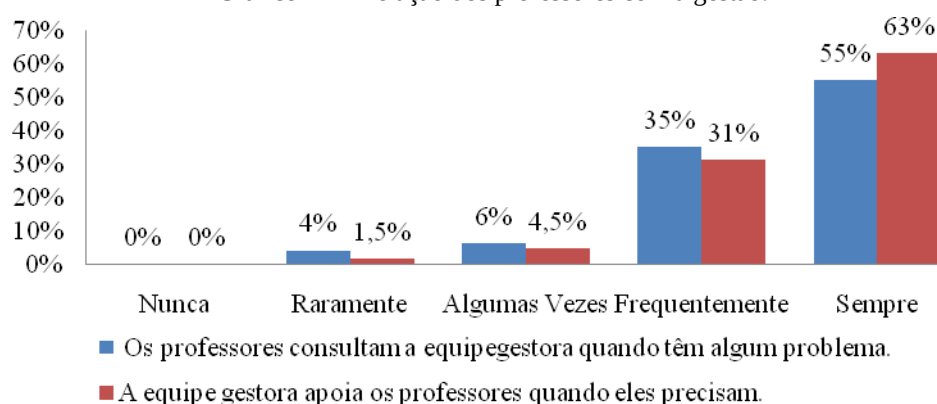
No PEIPB a gestão escolar é formada por uma equipe composta por um gestor, um coordenador administrativo financeiro e um coordenador pedagógico que conta com o apoio de três coordenadores de área (linguagens, humanas e exatas). O gestor fica responsável pelo funcionamento da escola de forma geral, coordenando todos os campos de trabalho, acompanhando e monitorando o trabalho de toda a equipe para

verificar o cumprimento das metas. O coordenador administrativo financeiro é quem cuida da parte burocrática referente à documentação de prestação de contas e outros atributos administrativos. O coordenador pedagógico fica a cargo da orientação dos professores, contando com o apoio dos coordenadores de área que são professores que, além de dar aula, numa carga horária menor, responsabilizam-se em ajudar na condução da prática pedagógica de sua área com articulação de atividades dentro da área, entre as áreas e com a parte diversificada.

A equipe gestora desenvolve suas funções com base na TGE em alinhamento ao modelo pedagógico da escola. Esse formato de gestão foi projetado nas ideias educacionais do empreendedorismo empresarial, contendo o arcabouço do paradigma da qualidade total traduzida do campo corporativo para o campo educacional, seguindo a noção de que a gestão eficaz e eficiente é a da iniciativa privada. Isso fica notório na participação efetiva dos institutos, fundações e empresas na organização pedagógica e de gestão do PEIPB através das parcerias público-privado.

Os professores foram questionados em relação à frequência com que eles consultam a equipe gestora quando tem algum problema e o quanto a equipe gestora os apoia quando necessitam. O gráfico a seguir mostra os resultados percentuais que revelam o quanto os professores, em sua maioria, procuram a equipe gestora para ajudar a resolver algum contratempo e que essa equipe os ajuda, na maioria das vezes que precisam. No grupo focal A foi colocado que em determinada situação de falta de material e estrutura, o gestor utilizou recurso financeiro pessoal para custear e garantir o funcionamento da atividade escolar. Portanto, percebe-se que há uma significativa relação de parceria entre a equipe gestora e os professores.

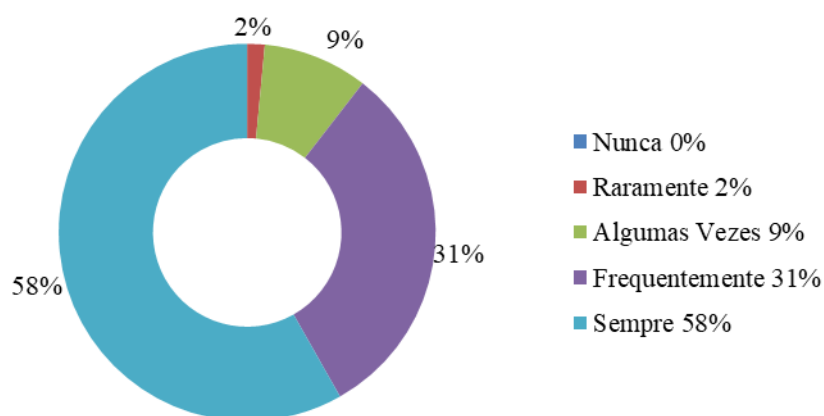
Gráfico 21 – Relação dos professores com a gestão.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

A relação de parceria também se apresenta entre os professores, como mostra o gráfico a seguir, mostrando que em 58% das vezes houve um esforço cooperativo entre o corpo docente, 31% apontaram que essa ajuda mútua ocorre frequentemente, 9% disseram que em algumas vezes e 2% raramente, mas nenhum docente colocou que o esforço cooperativo nunca acontece. O resultado mostra que apesar de as políticas de avaliação e responsabilização favorecerem a individualização da prática docente, os professores continuam trabalhando em equipe.

Gráfico 22 – Esforço cooperativo entre o corpo docente.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Mas, apesar de a indicação de parceria entre equipe gestora e professores em maior percentual e o modelo de gestão do PEIPB indicar que segue uma perspectiva de gestão horizontal com diálogo e participação entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, os grupos focais apresentaram divergências nesse sentido.

Foi posto que os professores não se sentem seguros e à vontade para participar de discussões que demandem posicionamento político na escola, como por exemplo, envolvimento com o conselho escolar, fomento ao grêmio estudantil e participação sindical, por medo de cancelamento de contrato ou exoneração, com relato de casos de perseguição e assédio a professores.

Houve queixas em relação à falta de diálogo em momentos de reunião com a gestão, como ficou registrado na fala de um docente no grupo focal B: “(...) as reuniões de escola parecem mais uma formação militar em que o oficial fala e o resto abaixa a bola e fica calado”. O que deveria ser um encontro de discussão participativa e deliberação coletiva foi conduzido com autoritarismo e deliberação de tarefas.

Outro elemento já mencionado se refere às cobranças da gestão com relação aos documentos de monitoramento pedagógico e administrativo que devem ser produzidos pelos docentes (Programa de Ação, Guias de Aprendizagem, Relatórios, Diário *On-line*, entre outros). São ferramentas de acompanhamento e operacionalização importantes para a tecnologia de gerenciamento escolar adotado no PEIPB, tendo em vista sua preocupação com a aferição de metas e resultados em consonância com os modos da administração empresarial.

Segundo os docentes, há uma sensação de vigilância e controle por parte da gestão através dos instrumentos de acompanhamento pedagógico, o que gera insatisfação e descontentamento, principalmente perante a importância dada ao mero cumprimento da tarefa, sem nenhum retorno com relação à qualidade ou reconhecimento de um bom trabalho.

Como disse um dos participantes do grupo focal B: “A gente tinha preocupação de montar e preparar a aula para o aluno, hoje nossa maior preocupação é entregar essa documentação (...)” (Grupo Focal B), que deve ser entregue com celeridade dentro do prazo estabelecido, sem se levar em consideração a elevada demanda de trabalho e o curto prazo para seu cumprimento.

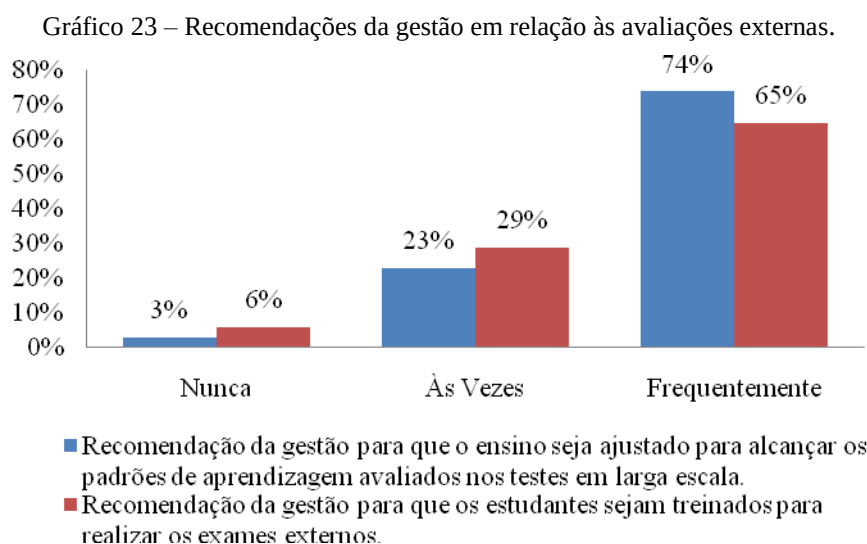
É importante destacar que a preocupação da gestão em acompanhar, monitorar e intervir no desenvolvimento do trabalho escolar segue um modelo de reordenamento da administração pública, redesenhada pela NGP para eficiência e eficácia dos serviços, medidas através de relatórios e instrumentos de verificação sobre o cotidiano do trabalho escolar, bem como dos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações estandardizadas.

Portanto, como situa Oliveira (2018), a NGP incide sobre a escola, apresentando uma nova maneira de governança, vinculada à prestação de contas e à gestão baseada no alcance de resultados, o que contribui para a intensificação do trabalho, alinhado às demandas da gestão escolar orientada para a produtividade e para a política de *accountability*, inserindo avaliações em larga escala para aferir o alcance de metas, acompanhada pela prática de premiação salarial para os profissionais da escola.

Essa prática foi percebida no contexto paraibano por Silva *et. al.* (2019b), ao destacar um conjunto de políticas e programas voltados para Educação Básica com base em processos de privatização, com destaque para investimentos no Ensino Médio com Parcerias Público-Privadas e projetos de avaliação externa e de *accountability*.

A respeito dos testes em larga escala, o gráfico a seguir mostra que a maioria dos professores relata que recebem recomendações da gestão para que o ensino seja ajustado

para alcançar os padrões de aprendizagem avaliados nos testes em larga escala e que os estudantes sejam treinados para esses exames, respectivamente nos percentuais de 97% e 94%, sendo considerada a soma entre a ocorrência “às vezes” e “frequentemente”. O percentual de que estas recomendações nunca acontecem é baixo.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Segundo relatos nos grupos focais, a gestão cobra dos professores o resultado dos estudantes nos testes standardizados, principalmente daqueles que estão responsáveis pelas disciplinas de português e matemática. É o que relata um professor do Grupo Focal A“(...) quando sai uma nota negativa, a direção da escola vem cobrar dos professores” (Grupo Focal A).A gestão fiscaliza se os professores estão trabalhando os conhecimentos de português e matemática em suas aulas. A sugestão é que eles sejam abordados de maneira interdisciplinar, o que não é um problema para muitos professores. O imbrógllo é a partir do momento em que esses conhecimentos se tornam prioridade.

As políticas de prestação de contas e responsabilização estão condicionadas ao resultado que os estudantes alcançam nos testes padronizados, usados para apontar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus profissionais e assim responsabilizá-los pelas notas obtidas pelos estudantes. Desta forma, destacam-se as escolas e os profissionais para o recebimento de bonificações. Segundo Freitas (2014), as políticas de responsabilização afetam diretamente a docência, mas atingem a escola como um todo, tendo como consequências: o estreitamento curricular, a competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos estudantes e preparação dos mesmos para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território,

aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação docente e destruição moral do professor e do aluno. A rede estadual de educação da Paraíba utiliza, como já mencionado, entre outras formas de medição, o IDEPB e o IDEB, tendo como iniciativas de bonificação dos profissionais da educação os projetos Mestre da Educação e Escola de Valor.

O Avaliando IDEPB e o IDEPB, considerando a dinâmica da *accountability* educacional, inserem-se na dimensão da avaliação, enquanto instrumento de recolha e tratamento de informações que visam produzir dados e juízos de valor sobre a realidade das escolas estaduais paraibanas. Diante disso, depreende-se que tais instrumentos de avaliação foram estruturados com os objetivos de realizar o monitoramento dos resultados dos alunos nos testes em avaliação em larga escala e assegurar um maior controle ou regulação do trabalho realizado nas escolas pelos professores e gestores por meio da implantação de uma gestão baseada em resultados, associada à implantação de mecanismos de “pagamento por mérito” – os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, que incorpora os resultados do IDEPB nos seus critérios de concessão. (RODRIGUES, 2021, p. 112).

Desta forma, é possível considerar que a relação entre a gestão e os docentes ocorre no sentido da parceria e colaboração, mas baseada na perspectiva da prestação de contas com alcance de metas e resultados, no controle e monitoramento do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. Isso revela uma contradição do projeto de gestão participativa, contrariada perante posturas autoritárias que não dialogam e utilizam de práticas como assédio, perseguição e ameaças à permanência do profissional em seu trabalho.

5.4 Autonomia docente

Este tópico é dedicado às análises a partir da categoria autonomia docente, que trata sobre a liberdade dos professores para encaminhar com autonomia o processo de ensino, escolhendo os conteúdos, as formas de abordagem e o material de apoio. Segundo Lessard (2010), a autonomia profissional possui vários sentidos, um deles é a ausência de controle sobre o trabalho, outra é a liberdade de agir de forma legítima e autorizada para realizar uma tarefa, sendo condição necessária para a eficácia do trabalho. O sentido adotado nesta análise se concentra na autonomia do professor em relação à liberdade para agir de forma legítima e autorizada para escolher e encaminhar os processos de ensino.

Pensar sobre a autonomia é também refletir como os professores encontram alternativas diante dos desacordos de interferência sobre seu trabalho, bem como os

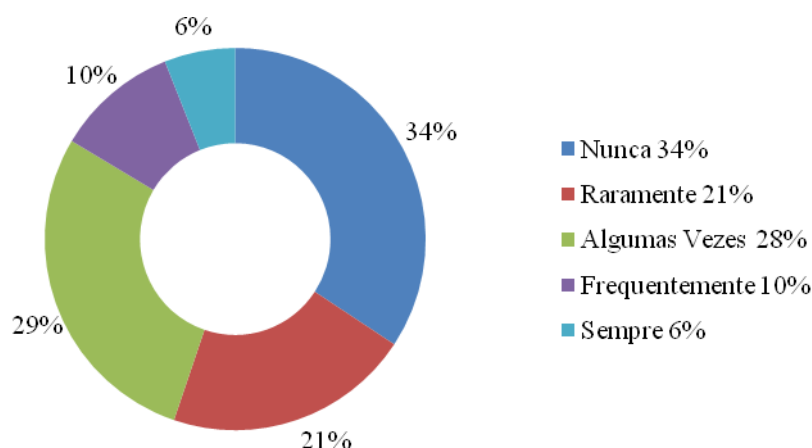
respaldos legais que se apresentam para sua liberdade de cátedra. No estado da Paraíba, a Lei nº 11.230/2018, que versa sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino, foi aprovada com o objetivo de se opor ao projeto “Escola sem Partido”⁴¹, que esteve em discussão no congresso nacional entre os anos de 2014 e 2018, defendendo perseguição ideológica aos docentes e atacando a liberdade de ensino garantida pela Constituição brasileira e pela LDB. A Lei paraibana foi mais um reforço na garantia do direito de liberdade de cátedra tão importante para o trabalho docente.

O aumento desses constrangimentos no contexto educacional brasileiro tem relação com o surgimento de uma onda conservadora que tem imposto por meio de campanhas que trazem uma pauta moralista e que tem exercido pressões no sentido de limitar a autonomia docente no que se refere ao tratamento de temas políticos e de discussão de gênero e sexualidade na sala de aula (OLIVEIRA, 2020c).

Diante deste contexto, foi perguntado aos professores com que frequência se sentiram constrangidos em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula. O percentual de respostas está demonstrado no gráfico a seguir, onde se constata que 6% dos professores afirmam que isto é um fato que se repete sempre e 10% que ocorre com frequência. O que se percebe é que este constrangimento não é um fato rotineiro, tendo em vista que 28% dos docentes responderam que ocorre algumas vezes e 21% que acontece raramente, enquanto 34% afirmam que esta situação nunca acontece. Nos grupos focais houve manifestações no sentido de que esta situação não deveria acontecer nunca, pois a educação escolar não pode negar aos estudantes uma formação crítica e reflexiva que coloque em debate posições contrárias, conflituosas e contraditórias sobre a realidade social.

⁴¹ O projeto “Escola sem Partido” defendia a neutralidade na educação, usando linguagem próxima ao senso comum para difundir ideias que afrontam a liberdade de cátedra do professor e a construção do pensamento crítico na escola, violando o aprendizado baseado no confronto de ideias, favorecendo a unilateralidade no processo educativo edesqualificando os professores, caracterizando-os como meros instrutores na aprendizagem. Para mais informações ver em Frigotto (2017), *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*.

Gráfico 24 – Frequência de vezes em que o docente se sentiu constrangido em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula.

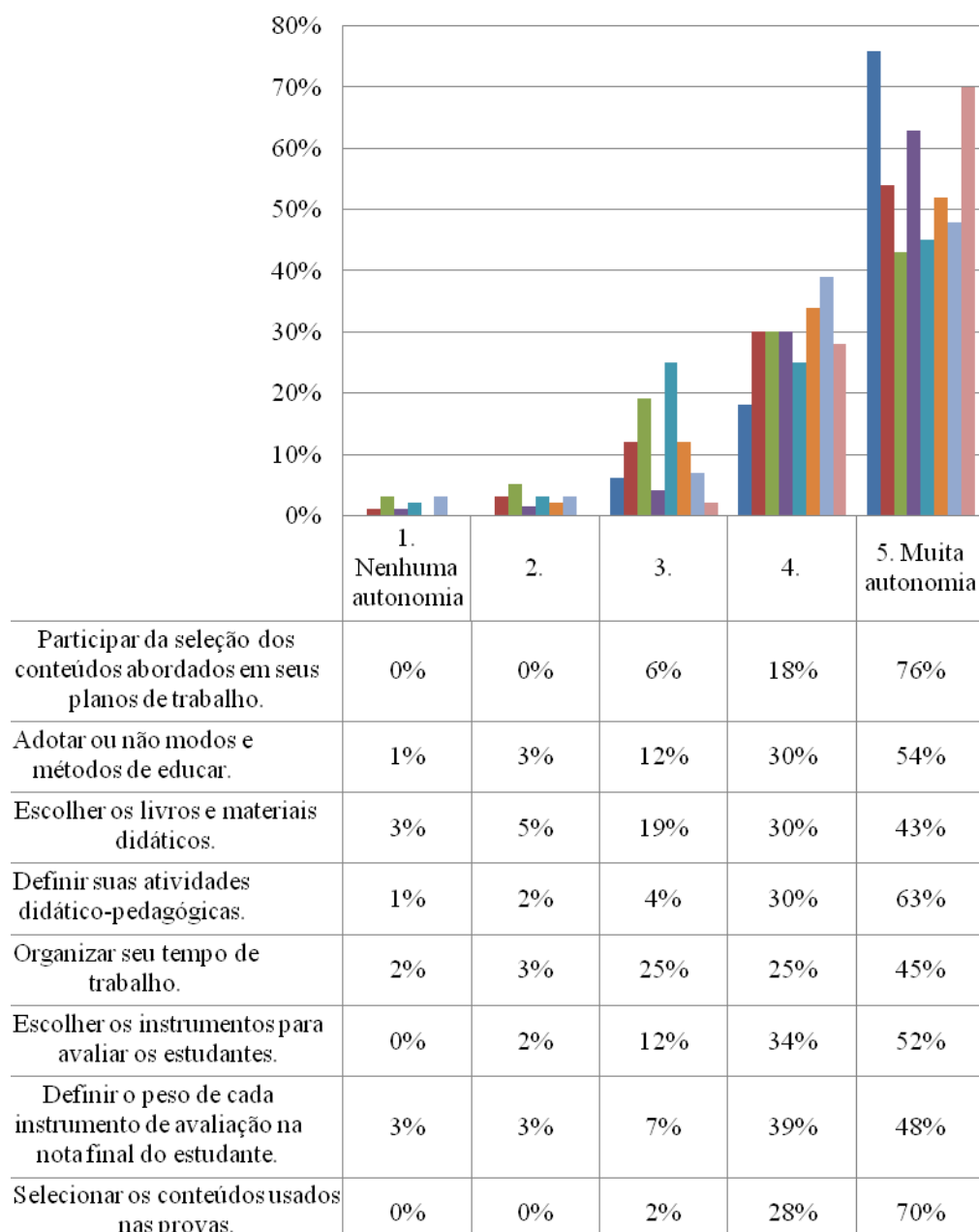


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Outra questão apresentada aos docentes no questionário foi que elencassem o grau de autonomia referente às seguintes situações: participar da seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho; adotar ou não modos e métodos de educar; escolher os livros e materiais didáticos; definir suas atividades didático-pedagógicas; organizar seu tempo de trabalho; escolher os instrumentos para avaliar os estudantes; definir o peso de cada instrumento de avaliação na nota final do estudante; e selecionar os conteúdos usados nas provas. O resultado está exposto no gráfico a seguir.

A partir do gráfico, fica notório que a maior parte dos professores aponta que há autonomia em todos os itens questionados, não é 100%, mas é um valor significativo se observados que os graus 4 e 5, nenhum fica abaixo de 70%. Essa mesma percepção foi apresentada no grupo focal B em que os docentes apontam que existe autonomia para desenvolver seu trabalho com os estudantes, escolher o conteúdo, a metodologia, a avaliação que vai aplicar, enfim, ele goza de liberdade para organizar seu trabalho.

Gráfico 25 – Grau de autonomia para realizar determinadas ações.



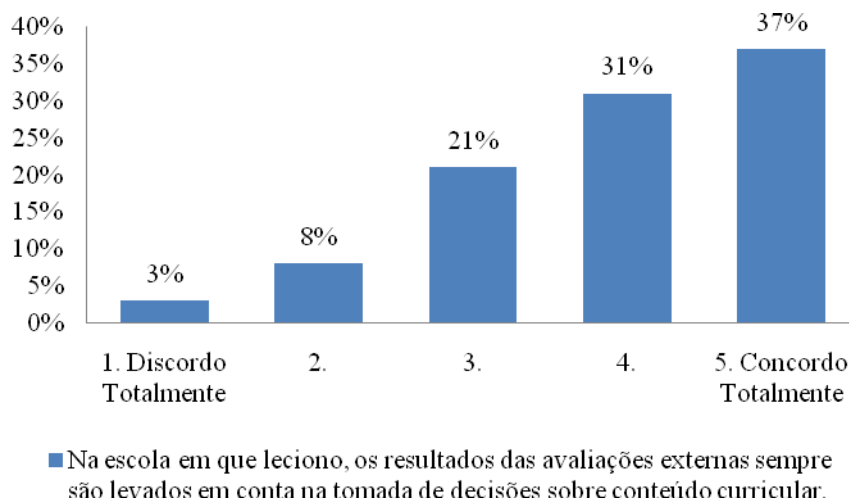
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Porém, essa liberdade de escolha é limitada dentro dos parâmetros definidos pela escola, que determina alguns critérios que devem ser observados pelos professores na elaboração de seus Guias de Aprendizagem. Como situado anteriormente, a gestão faz frequentemente recomendações aos professores em relação ao ensino e à preparação dos estudantes para os testes em larga escala, sendo essas observações realizadas com mais ênfase nos professores de português e matemática.

Numa outra questão, os professores foram perguntados o quanto concordam ou discordam da afirmação de que na escola em que lecionam os resultados das avaliações

externas sempre são levados em conta na tomada de decisões sobre o conteúdo curricular. Como está demonstrado no gráfico abaixo, considerando as porcentagens de 4 e 5, 68% concordam que o resultado das avaliações externas é levado em conta na organização do conteúdo curricular, o que indica a presença de fatores que devem ser considerados pelos docentes na organização de seu trabalho. Apenas 4% discordam e 21% nem discordam nem concordam.

Gráfico 26 – Resultado das avaliações externas e a tomada de decisão sobre conteúdo curricular.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

Nos grupos focais, os docentes disseram se sentir fiscalizados em relação ao trato com conhecimentos de português e matemática em suas disciplinas, mas que isso não é um grande problema, pois eles escolhem quais os descritores que irão trabalhar e adequam ao conteúdo de suas disciplinas. Os docentes têm consciência de que o ensino escolar vai além de preparar os estudantes para alcançarem boas notas nos testes em larga escala. Tem um trecho do grupo focal A em que uma professora afirma que a gestão fiscaliza o que está sendo proposto na ementa das disciplinas: “Eles estão ali fiscalizando essas ementas nossas para saber se a gente está desenvolvendo disciplina voltada para o discurso do empreendedorismo e do mercado de trabalho. E aí quando não vai de encontro aos interesses deles, eles falam isso aqui não está bom” (Grupo Focal A).

A contradição sobre a aparente percepção da autonomia docente é colocada por Lima (2021, p. 11) diante da hiperburocratização no contexto educacional:

Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônomo da educação, de perda de

autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomia, liberdade e possibilidade de escolha.

A noção de que o modelo escolar desenvolve uma educação voltada para o mercado de trabalho faz com que alguns docentes encaminhem uma perspectiva educacional diferente com abordagem crítica e reflexiva sobre a desigualdade que está colocada na lógica do mercado e do empreendedorismo. Para isso, encontram “brechas” no trabalho em sala de aula ou no desenvolvimento de disciplinas eletivas da base diversificada para poder construir com mais liberdade o desenvolvimento do pensamento crítico com os estudantes. As disciplinas de Projeto de Vida e Estudo Orientado são mais rígidas, pois seguem um manual pré-estabelecido para o desenvolvimento das aulas, mas é possível que na abordagem do conteúdo a aula alcance reflexões críticas.

Assim, é possível concordar com Hypólito (2012), quando este aponta certa contradição na afirmação dos professores de que possuem autonomia sobre o seu trabalho diante das interferências das políticas de responsabilização e *accountability* sobre o trabalho docente. O que se observa é que os professores percebem, aparentemente, que continuam a gozar da autonomia docente, mas que esta está condicionada à observação de determinados critérios, limitada diante dos procedimentos da gestão escolar gerencialista, pautada no monitoramento do trabalho e alcance de resultado nas avaliações externas.

5.5 Remuneração e Carreira

Este ponto está relacionado à remuneração e ao plano de carreira dos professores que trabalham em RDDI no PEIPB, observando o seu grau de satisfação e o da estrutura de progressão na carreira, a composição do montante com bolsas e gratificação, a política de responsabilização e bonificação e o respeito à Lei do Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008). Segundo Camargo (2010), a remuneração representa a soma de todos os benefícios financeiros recebidos pelo docente e é diferente do significado de salário e vencimento, como explica na citação a seguir, apesar de em diversos momentos serem utilizadas com o mesmo sentido.

O “salário” é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112 de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os “vencimentos” dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O “salário” ou “vencimento” são, assim, uma parte da “remuneração”. No caso do magistério público, a “remuneração” é composta pelos “vencimentos” do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. (CAMARGO, 2010, [s./n.]).

Na rede pública de educação da Paraíba, os professores efetivos trabalham em regime de 30 horas, podendo acrescentar 8 horas para a jornada diferenciada, tendo a remuneração composta por: vencimento básico; bolsa de avaliação de desempenho docente; bolsa incentivo do programa de modernização e eficiência da gestão de aprendizagem na Paraíba condicionada ao cumprimento de registros de aula, frequência e avaliações no sistema SABER; e para os que assumem uma jornada diferenciada, também recebem a gratificação hora/aula para as horas excedentes à jornada básica, proporcional às horas/aula ministradas. Para os professores em RDDI que trabalham em escolas de tempo integral, a remuneração segue a mesma composição de um professor com jornada diferenciada, acrescido da bolsa de incentivo ao trabalho em tempo integral, chamada de bolsa cidadã.

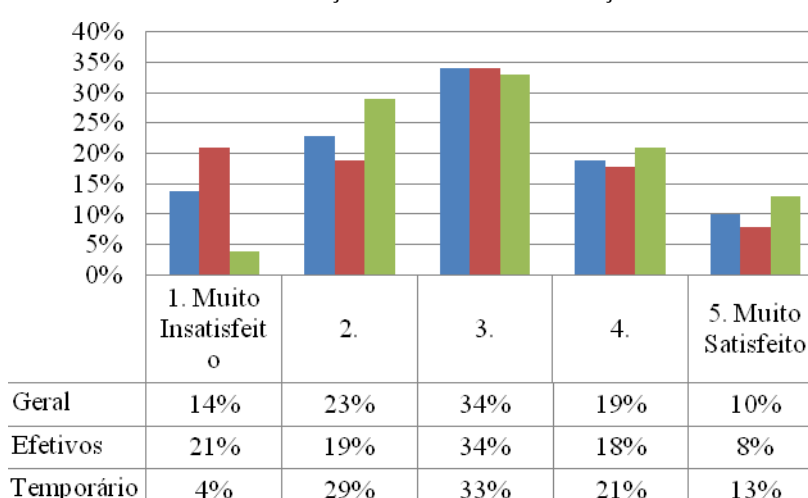
Segundo as Leis nº 11.314/2019 e nº 11.100/2018, a bolsa cidadã será cancelada em caso de eventuais afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade; caso se afaste da escola de tempo integral, sendo cessada sua permanência no RDDI; e caso o docente não cumpra suas atribuições nem o tempo de trabalho integral nos turnos manhã e tarde.

No processo de implementação das escolas de tempo integral, muitos professores não aderiram ao projeto com a justificativa de que a remuneração não compensava o esforço de trabalho por 40 horas semanais. A bolsa que inicialmente era de R\$ 600,00 (seiscentos reais) teve um aumento no segundo ano de funcionamento, em 2017, para R\$ 1.000,00 (mil reais). O trabalho docente em tempo integral possibilita o recebimento de uma maior remuneração mensal, podendo trabalhar em uma única escola, perspectivando a diminuição dos desgastes de sobrecarga de trabalho em diferentes lugares. No entanto, essa projeção de melhoria na condição do trabalho

docente por trabalhar numa única escola não se efetivou na prática diante da intensificação do trabalho.

No questionário, os professores foram perguntados quanto ao grau de satisfação em relação ao salário que recebem (neste caso, salário está empregado com o mesmo sentido de remuneração), tendo que marcar numa escala de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), sendo considerado 1 e 2 como insatisfeito, 4 e 5 como satisfeito e 3 como nem insatisfeito e nem satisfeito. O resultado está apresentado em dois gráficos, um que considera a satisfação de forma geral e em relação ao vínculo de trabalho e outro que considera o geral e os níveis de formação.

Gráfico 27 – Grau de satisfação com o salário em relação ao vínculo.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

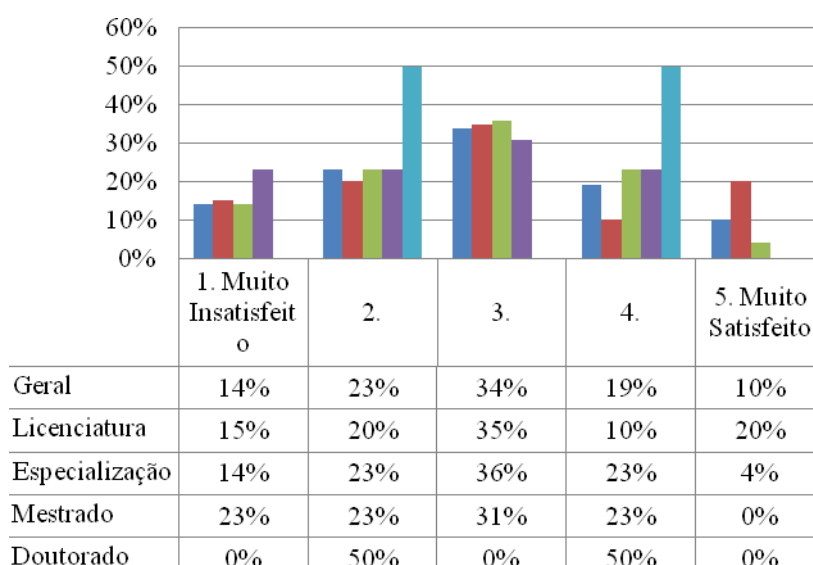
O resultado geral demonstra que 37% dos docentes estão insatisfeitos com o valor que recebem por trabalhar em tempo integral, mas este valor é apenas 3% a mais que o percentual de 34% dos que estão nem insatisfeitos e nem satisfeitos, enquanto 29% assinalam estarem satisfeitos. Em relação aos professores efetivos, o percentual de insatisfeitos é de 40%, um pouco maior que o geral, tendo a mesma porcentagem do geral no nível 3 e o valor de 26% para os satisfeitos.

Os professores temporários apresentam uma configuração diferente, pois o maior percentual de 34% está entre os satisfeitos com uma diferença de 1% em relação à porcentagem de 33% dos insatisfeitos, mesmo valor que alcançou os nem insatisfeitos e nem satisfeitos. Percebe-se que, apesar do grau de insatisfação ser maior de forma geral e entre os efetivos, ele não é tão distante do grau de satisfação e principalmente daqueles que se posicionaram no meio da escala.

Esta diferença é ainda menor em relação aos professores temporários que, apesar de receberem rendimentos menores que os efetivos, apresentaram, por 1%, o maior percentual localizado nos graus de satisfação. A posição dos professores temporários pode ser explicada talvez pelas difíceis condições de emprego, sentindo-se satisfeitos com o que recebem diante do agravo em relação ao desemprego. Além disso, o quadro de instabilidade e impotência para reivindicação de melhores rendimentos.

A questão do grau de satisfação salarial com relação ao nível de formação apresenta entre licenciados, especialistas e mestres o maior percentual no grau de insatisfação com uma variação baixa. Os doutores se dividiram em 50% para insatisfeito e 50% para satisfeito.

Gráfico 28 – Grau de satisfação com o salário em relação à formação.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

No grupo focal, também ficou pontuado a insatisfação docente em relação ao valor que recebe por trabalhar em dedicação integral, mediante um trabalho intensificado, sem tempo para estudo, desenvolvido cotidianamente sob pressão e cobranças com diversas atribuições, responsabilidades e prestação de contas por meio de relatórios e documentos de monitoramento. Além disso, foi bastante notada a diferença entre o valor que recebe um professor efetivo e o contratado.

O professor efetivo segue o regime estatutário e recebe uma remuneração que chega a quase o dobro do que recebe um professor temporário, contratado como prestador de serviço, regido pela CLT, com a mesma formação. Essa discrepância fragmenta o corpo docente e causa desconforto em sua relação.

O termo prestador de serviço, assinalado no contracheque, dificulta a identificação dos profissionais como professores e sua organização junto à entidade que representa trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Diante da luta dos professores pela valorização do trabalho docente, os professores em contrato temporário sofrem maior pressão para não aderirem a greves, paralisações e movimentos de reivindicação por conta da instabilidade de seus empregos, postos de trabalho que são controlados muitas vezes pelo apadrinhamento político.

É importante lembrar que o salário dos professores apresentou considerável melhora após a aprovação da Lei nº 11.738/2008, Lei do Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. A conquista de melhores salários para os professores vem de uma série de lutas enfrentadas pelo movimento de trabalhadores da educação, apesar de que ainda não atingiu a devida valorização, não só em termos salariais, mas também em estrutura, equipamentos, tempo de descanso, assistência à saúde, entre outros benefícios.

Tanto o PNE como o PEEPB fazem alusão à valorização do trabalho docente, respectivamente nas metas 17 e 25, pela equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais de mesma escolaridade. Conforme o Observatório do PNE⁴², em 2020, os professores ganhavam 78,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade.

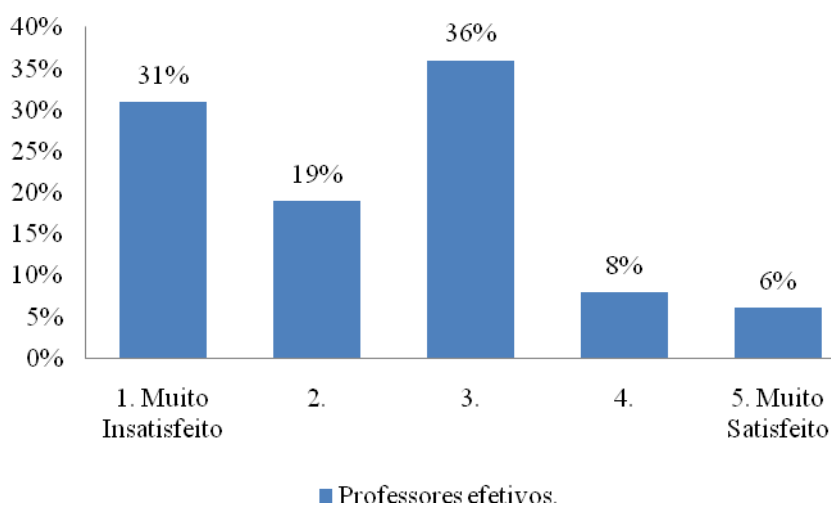
Segundo os participantes dos grupos focais, os professores efetivos do PEIPB recebem o piso salarial com referência a uma jornada de trabalho de 30 horas, pois os valores pagos em seus vencimentos não correspondem a 40 horas de trabalho. O piso salarial referente à jornada de trabalho em tempo integral é alcançado na composição da remuneração formada pelo vencimento mais as bolsas e gratificação.

Essa configuração de rendimento fragmentado em bolsas e gratificação também foi alvo de crítica, pois muitos docentes que atingem a idade ou tempo de trabalho para se aposentar não o fazem por causa da perda financeira, pois deixam de receber todos os adicionais colocados ao vencimento. Por isso, uma das pautas de reivindicação do movimento sindical foi a transferência dos valores pagos em bolsas para o vencimento, o que foi iniciado em 2022 de forma gradativa em relação à bolsa de avaliação de desempenho docente.

⁴² Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>. Acesso em: 30 jul. de 2022.

No questionário, os professores também foram perguntados quanto ao grau de satisfação em relação à estrutura de progressão da carreira, ou seja, ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR). O resultado está demonstrado no gráfico a seguir, levando em consideração a resposta dos professores efetivos a quem se aplica o PCCR. Tomando 1 e 2 para indicar o grau de insatisfação, 4 e 5 para satisfação e 3 para nem insatisfeito e nem satisfeito, a maior parte dos professores assinala que se sente insatisfeito com o PCCR, alcançando o percentual de 50%, enquanto 14% indicaram satisfação e 36% nem insatisfeito e nem satisfeito.

Gráfico 29 – Grau de satisfação da estrutura de progressão da carreira.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

O PCCR do magistério da rede estadual de educação da Paraíba foi criado em 2003, de acordo com a Lei nº 7.419/2003. Segundo o SINTEP⁴³ (2022), a valorização docente garantida pelo PCCR não inclui os demais profissionais da educação e gradativamente foi modificada por legislações que diminuíram as possibilidades de valorização docente e melhores condições para a aposentadoria. Há muitos anos o PCCR tem sido pauta de debates entre os trabalhadores e trabalhadoras da educação e o governo, mas apesar das tentativas de negociação no intuito de atualizá-lo, o processo se mantém em discussão.

Segundo o PCCR, os professores com exercício da docência no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio pertencem ao cargo de Profissionais da Educação Professor da Educação Básica 3 e devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura em áreas específicas. O cargo varia conforme as Classes “B”, “C”,

⁴³ Disponível em: <http://www.sintepb.com.br/noticias/visualizar/por-um-novo-plano-de-carreirapccr—672>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

“D” e “E”, pertencendo à Classe “B” os portadores de diploma de curso de licenciatura com habilitação específica; Classe “C”, os que possuem curso de especialização com carga horária mínima de 360 horas; Classe “D”, os que concluíram curso de mestrado; e Classe “E”, aqueles que têm curso de doutorado. Conforme a posição do professor efetivo em relação ao cargo e à classe, há uma variação do valor recebido em sua remuneração; essa diferença reflete o processo de progressão funcional que pode ocorrer de forma vertical com mudança de Classe à medida que vai se qualificando em cursos de pós-graduação e de maneira horizontal de acordo com o tempo de serviço, ocorrendo em intervalos de 5 anos em efetivo exercício.

Para se afastar para estudo, o PCCR prevê o afastamento com remuneração, mas segundo os professores, as perdas salariais são de tal magnitude que afetam muito o orçamento e inviabilizam a dedicação aos estudos, o que leva muitos professores a desistirem de uma melhor qualificação ou terem que se submeter a jornadas exaustivas de trabalho e estudo para concluir uma pós-graduação no exercício da profissão.

Algumas propostas levantadas pelo SINTEP (2022) para um PCCR que valorize os profissionais da educação correspondem a: estabelecer 11 níveis de progressão horizontal com acréscimo de 5% a cada nível, implementados automaticamente, já que atualmente são incrementados apenas 2% em 7 níveis, que ocorre mediante requerimento; estimular e valorizar o aperfeiçoamento profissional e acadêmico através da diferença de 100% no vencimento entre classes “A⁴⁴” e “E”, já que hoje essa diferença corresponde a 46,4%; contratar professores temporários através de seleção pública, recebendo o piso salarial nacional com isonomia aos profissionais em início de carreira com o mesmo grau de qualificação; e estabelecer 3 jornadas de trabalho: 30 horas, 40 horas e dedicação exclusiva com diferença na remuneração da jornada de 40 horas de 33,33% e na dedicação exclusiva de 100% em relação à jornada de 30 horas.

Outro ponto importante referente à discussão sobre a remuneração está na política de responsabilização e bonificação docente, utilizada para premiar profissionais com valores financeiros a partir da análise de desempenho, condicionado ao alcance de metas, desenvolvidas através de projetos pedagógicos. A consequência dessa política é a competitividade e fragmentação entre professores que passam a se distinguir pela premiação; assim, incentiva a individualidade e a competição, ao invés de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e solidário.

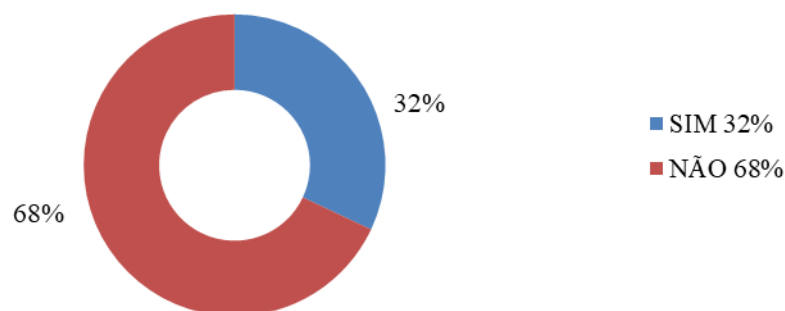
⁴⁴ A Classe “A” está relacionada ao cargo de Professor da Educação Básica 1, correspondendo àqueles que concluíram o curso de nível médio, na modalidade normal ou equivalente.

Na Paraíba, a política de educação pública do estado tem seguido o padrão de tendência internacional, articulando a verificação de sua qualidade nas avaliações externas, acompanhada das políticas de prestação de contas e bonificação, procurando atingir metas que avaliem a eficiência e eficácia da educação. Dois projetos que compõem a política de bonificação são: “Mestre da educação” e “Escola de valor”. O prêmio Mestre da Educação está relacionado ao pagamento de 15º salário aos professores que tenham desenvolvido projeto pedagógico na escola e alcançado uma gama de critérios, dentre os quais estão a melhoria das notas dos estudantes em suas respectivas disciplinas e as contribuições para diminuir os índices de evasão e reprovação escolar. O prêmio Escola de Valor se constitui na premiação por meio do pagamento de 14º salário para todos os profissionais da escola que alcance uma série de critérios estabelecidos em edital. Esses critérios estão relacionados à organização do trabalho escolar expresso no Projeto de Intervenção Pedagógica e o alcance de bons resultados como a melhoria nas notas do IDEB e IDEPB, redução no número de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação.

O Prêmio Escola de Valor, enquanto incentivo financeiro pago para todos os profissionais lotados na escola, revela o pilar da responsabilização na rede estadual. Além do bônus financeiro, na rede estadual de ensino paraibana, há a concessão de prêmios simbólicos, como a entrega de troféus às escolas contempladas com o Escola de Valor, a promoção de eventos de divulgação do IDEPB e a realização de homenagens aos contemplados com o Prêmio. (RODRIGUES, 2021, p. 115).

Quando os professores foram questionados se na sua escola o resultado das avaliações externas é utilizado para avaliar o seu trabalho, a maioria respondeu que sim (66%); no entanto, em relação à premiação de professores com bom desempenho, a maior parte disse que não, correspondendo a 68%, como mostra o gráfico a seguir.

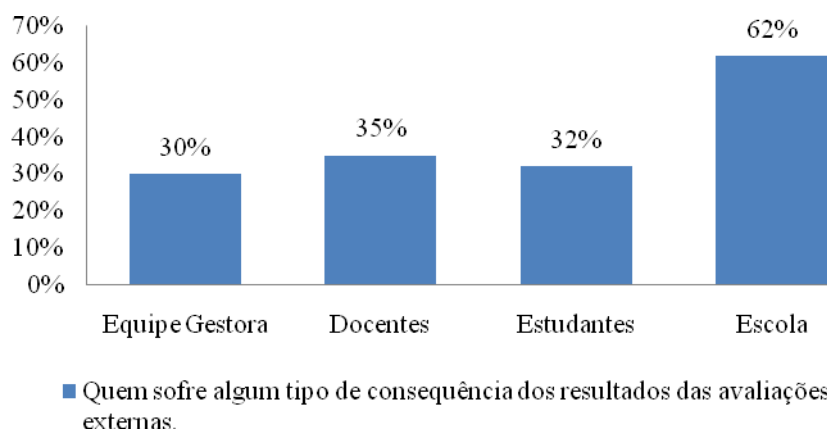
Gráfico 30 – Utilização dos resultados das avaliações externas para premiar professores com bom desempenho.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

À primeira vista, esse resultado parece ser intrigante, levando-se em consideração o fato de que a Paraíba compõe em conjunto com o Ceará e Pernambuco, o grupo de estados do Nordeste que desenvolve políticas de alta responsabilização (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2019). Porém, ao observar que os professores apontaram que é a escola quem mais sofre algum tipo de consequência em relação ao resultado das avaliações externas, como mostra o gráfico abaixo, e que os dados referentes ao IDEB, IDEPB, redução no número de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação são critérios explícitos da premiação que envolve a escola como um todo, fica mais compreensivo a resposta dada pelos docentes.

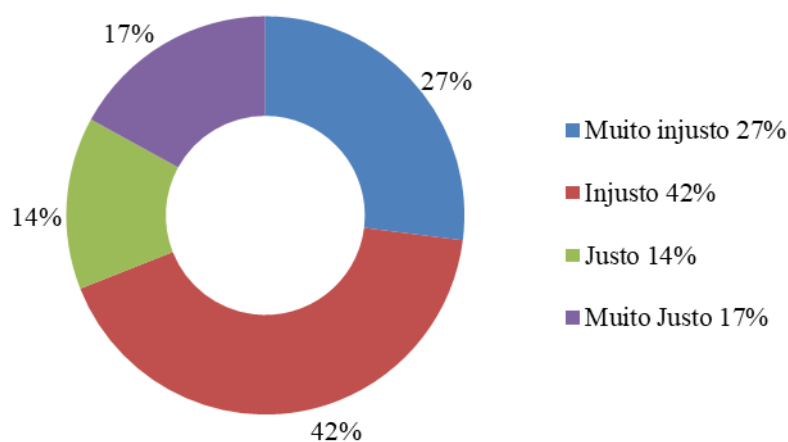
Gráfico 31 – Quem sofre algum tipo de consequência dos resultados das avaliações externas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

A política de bonificação que premia os profissionais da escola com ganhos financeiros é vista como uma oportunidade de elevar o rendimento no final do ano, mas é uma política de base meritocrática que desagrega, divide e individualiza os profissionais em busca de uma premiação e coloca em disputa as escolas que concorrem para atingir melhores índices, às vezes maquiados, para garantir a bonificação financeira e o nome na lista das escolas premiadas. A maioria dos professores participantes da pesquisa por meio do questionário considera injusto (42%) e muito injusto (27%) o recebimento de melhor remuneração em escolas mais bem avaliadas, ou seja, 69% não estão de acordo com essa disparidade, enquanto 31% pensam ser justo (14%) e muito justo (17%), como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 32 – Recebimento de melhor remuneração em escolas melhor avaliadas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil” (2022).

No grupo focal A foi colocado que o valor pago em forma de premiação para alguns docentes deveria ser repartido para todos os professores.

A discussão sobre a remuneração docente é um tema que requer bastante atenção, pois não é uma temática simples, apresenta complexidades que carecem de maior aprofundamento, inclusive considerando não só os valores recebidos, mas também os descontos. A valorização do trabalho docente requer a organização de trabalhadores e trabalhadoras da educação para o enfrentamento às políticas de retirada de direitos e pela luta por melhores condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui não foi tarefa fácil. Foram necessárias muitas horas de dedicação, disciplina, leituras, reflexões, diálogos e escrita. Mas todos os esforços foram válidos, pois os resultados alcançaram as expectativas de elaborar uma tese que contribuísse para compreender o trabalho docente nas escolas de tempo integral e revelar contradições, pontos convergentes e desafios para conquistar melhores condições de trabalho e valorização profissional.

A vontade de pesquisar sobre o trabalho dos professores no PEIPB emergiu na prática docente, vivenciada no cotidiano da escola de tempo integral e percebida nas mudanças que afetaram o ensino e a vida dos professores. Concluir a tese é poder retornar ao ponto inicial e olhar novamente para ele, com outra visão, numa perspectiva mais ampla e esclarecida sobre a prática, possibilitando regressar à escola com novos elementos que ressignifiquem o trabalho docente.

Estas considerações finais destacam os resultados alcançados na pesquisa, que configuram os apontamentos da tese, tendo em vista o problema que norteou as escolhas teóricas e metodológicas realizadas, sem a pretensão de encerrar as discussões sobre o tema. A pesquisa foi proposta diante de um contexto de transição das relações de trabalho dos professores em tempo regular para o regime de dedicação integral, implementado a partir das escolas de Ensino Médio em tempo integral, as Escolas Cidadãs, levantando reflexões e inquietações sobre o processo de mudança no trabalho docente.

A tese procurou compreender como os professores do Ensino Médio em RDDI interpretam o processo de regulação do trabalho docente no PEIPB, observando como as mudanças impactaram sua profissionalidade. Partindo da constatação de que os professores respondem a uma série de novas exigências de regulação da política educacional do PEIPB, em condições desfavoráveis de trabalho, buscou-se perceber como se dão os processos de adaptação, os questionamentos e as readequações.

Diante do arcabouço teórico desenvolvido e dos dados empíricos analisados, foi possível identificar que os professores em RDDI interpretam a regulação do trabalho docente no PEIPB de diferentes formas, havendo posições de compreensão que levam a processos de aceitação e adaptação, outros de questionamentos e resistência, e ainda de readaptações ao que é proposto a partir da autonomia de trabalho, sem necessariamente se colocar em confronto com as mudanças. Desta forma, o trabalho docente no PEIPB se encontra permeado por diferentes posicionamentos que geram conflitos e

difficultades de entendimento entre os professores, havendo a necessidade de futuros diálogos e reflexões coletivas.

As várias interpretações docentes ocorrem diante de um quadro heterogêneo constituído nas formas de vínculo trabalhista estabelecidas, nas formações que receberam e nos posicionamentos críticos diante das transformações que atingem a Educação Básica de modo geral e o Ensino Médio e o trabalho docente de maneira específica. Essas interpretações dos professores em RDDI sobre os processos de regulação do trabalho docente no PEIPB são realizadas de forma dinâmica, em um movimento de constante renovação. Essas novas regulações são marcadas pela flexibilidade, alinhada à reestruturação do trabalho docente da NGP com ajustes para o alcance de metas, sendo os docentes sujeitos cruciais nesse processo. Por isso, a importância de se debruçar sobre o trabalho docente e perceber suas nuances.

A compreensão alcançada pela tese em relação aos impactos na profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI, a partir das mudanças no processo de regulação do trabalho docente no PEIPB, reflete-se na intensificação e autointensificação do trabalho com diminuição do tempo dedicado à preparação das aulas e estudos. Isso leva à redução do trabalho intelectual do professor e ao aumento do pragmatismo na sala de aula pela utilização de instrumentos técnicos de ensino; ao adoecimento e à rotatividade de profissionais na escola, o que prejudica o andamento do trabalho coletivo. Contribui ainda, para o aumento de demandas burocráticas que repercute em preocupações com prazos e entrega de documentos que mais servem para monitoria e controle sobre o trabalho que para a melhoria da oferta educacional. Outro aspecto a ser mencionado é com relação à diminuição de processos criativos e envolvimento com o trabalho pedagógico da escola, diante de instabilidades e falta de política de valorização docente com condições adequadas de trabalho e motivação com a remuneração e o plano de carreira.

A tese aponta que os docentes em RDDI percebem as demandas apresentadas, diante da organização do tempo na escola integral, como sobrecarga de trabalho que dificulta o cumprimento de todas as suas atribuições. Essa sobrecarga dificulta a realização de suas atividades profissionais com mais zelo e atenção consumindo, muitas vezes, parte do tempo de descanso e de lazer, revelando uma intensificação do trabalho docente que tem como consequências o adoecimento, o desenvolvimento de processos de autointensificação e a rotatividade constante dos profissionais da escola. Esta inferência ressalta uma realidade diagnosticada no momento de projeção da pesquisa, que confirma percepções iniciais e corrobora com resultados indicados na revisão

bibliográfica sobre o gerencialismo empresarial na educação, o fortalecimento da parceria público-privada, a intensificação do trabalho docente com precárias condições de trabalho, a presença de política de responsabilização docente e escolar, baseada no resultado dos estudantes em avaliações estandardizadas e o estreitamento curricular.

Concluiu-se que a grande quantidade de tarefas sobrecarrega os professores, elevando o tempo dedicado ao trabalho para além do estipulado, com atribuições que dizem respeito não só às atividades de ensino. Falta tempo para os professores se dedicarem à preparação das aulas, sendo pouco o tempo para planejar, estudar e se atualizar. Os professores revelam que boa parte das horas, que deveriam ser dedicadas aos estudos e planejamento, é consumida no preenchimento de documentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, sendo que ainda há situações de obrigatoriedade de substituição de colegas ausentes, o que contribui ainda mais para essa sobrecarga. Outra demanda que contribui para a sobrecarga do trabalho docente é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, pois, todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam, são mobilizados a assumir o compromisso de alcançar a nota estipulada para a escola e, assim, contribuir para melhorar o índice de avaliação da educação do estado.

Outro ponto de destaque está na avaliação docente, realizada principalmente pela equipe gestora em parceria com a SEECT, usada para o acompanhamento, controle e cobrança em relação aos aspectos pedagógicos e de gestão e para justificar o desligamento do docente da escola. Assim, os professores são pressionados a se adaptarem ao modelo de escola integral para permanecerem trabalhando nela. A referência de avaliação para o desempenho docente segue o padrão estabelecido por metas e resultados da perspectiva gerencialista adotada pelo Estado. Nesta, os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, medidos nas notas alcançadas nos testes estandardizados. Porém, alguns professores seguem fazendo uma autoavaliação, que utiliza como parâmetro o estudante e seu desenvolvimento nas aulas, considerando que é ele quem dá sentido e impulsiona o seu trabalho. Portanto, o trabalho docente no PEIPB fica condicionado a um processo avaliativo que cria instabilidade à permanência do docente na escola e promove interferência em sua prática docente por meio dos critérios adotados para verificar seu desempenho.

No processo de avaliação docente, os professores sofrem constantemente tensões. São cobrados pela entrega dos documentos de monitoramento, pelo cumprimento dos horários, pela assiduidade, pelo alinhamento pedagógico. Enfim,

trata-se de uma série de fatores que causam pressão psicológica e chegam, em alguns casos, a uma situação de assédio moral que constrange e ameaça os profissionais.

A relação entre a gestão e os docentes também aparece na tese, inicialmente pela presença de parceria e colaboração, porém, baseada na perspectiva da prestação de contas com alcance de metas e resultados e no controle e monitoramento do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. No entanto, também se percebeu a prática abusiva de poder por parte da gestão, o que demonstra contradição ao projeto de gestão participativa, proposta pela TGE, negligenciada na falta de diálogo e posturas autoritárias com utilização de práticas de assédio, perseguição e ameaças à permanência do profissional na escola. Desta forma, o trabalho docente no PEIPB vivencia a contradição do que se espera de uma gestão participativa e democrática, sendo necessário sair do discurso para se consumir na prática um trabalho integrado, desde a formulação do projeto político-pedagógico até sua efetivação no cotidiano escolar.

Na pesquisa, identificou-se que os professores têm a percepção de que possuem autonomia para desenvolver seu trabalho com os estudantes, escolher o conteúdo, a metodologia, a avaliação que vai aplicar, enfim, gozam de liberdade para organizar seu trabalho. Porém, essa liberdade de escolha é limitada dentro dos parâmetros definidos pela escola que determina alguns critérios a serem respeitados. Eles também relatam que se sentem fiscalizados em relação ao trato com conhecimentos de português e matemática em suas disciplinas, mas que isso não é um grande problema, já que podem escolher quais os descritores que irão trabalhar e adequá-los ao conteúdo abordado. Assim, revelam ter consciência de que o ensino escolar vai além de preparar os estudantes para alcançarem boas notas nos testes em larga escala. Portanto, os professores gozam de uma autonomia condicionada, deliberada de acordo com as metas gerencialistas da escola.

A noção de que o modelo escolar desenvolve uma educação voltada para o mercado de trabalho faz com que alguns docentes encaminhem uma perspectiva educacional diferente, com abordagem crítica e reflexiva sobre a desigualdade que está colocada na lógica do mercado e do empreendedorismo. Para isso, encontram “brechas” no trabalho em sala de aula ou no desenvolvimento de disciplinas da base diversificada do currículo, construindo com mais liberdade o desenvolvimento do pensamento crítico com os estudantes.

Perguntados sobre a frequência de vezes em que se sentiram constrangidos em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero

e sexualidade na sala de aula, os docentes afirmaram também que não é rotineiro o constrangimento sobre tais manifestações na sala de aula, mas, às vezes, acontece. Porém, esta é uma situação que nunca deveria acontecer, pois a educação escolar não pode negar aos estudantes uma formação crítica e reflexiva que coloque em debate posições contrárias, conflituosas e contraditórias sobre a realidade social.

Constatou-se que os professores, no geral, percebem a remuneração que recebem por trabalhar em tempo integral com insatisfação, mediante um trabalho intensificado, sem tempo para estudo, desenvolvido cotidianamente sob pressão e cobranças com diversas atribuições, responsabilidades e prestação de contas por meio de relatórios e documentos de monitoramento. O piso salarial é pago no valor da remuneração que os professores recebem. Porém, o valor pago no vencimento não corresponde à jornada de trabalho de 40 horas. O governo paga aos professores efetivos em RDDI o vencimento básico de acordo com o piso salarial equivalente à jornada de 30 horas e acresce, na remuneração, a bolsa cidadã, a bolsa desempenho docente e a gratificação hora/aula.

O salário do professor melhorou depois da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – Lei n.º 11.738/2008 –, mas ainda é baixo em comparação a outros países e inferior se comparado com a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Diante das cobranças e da falta de condições para trabalhar que, às vezes, demanda gasto pessoal para sua realização, somado a uma política de cargo, carreira e remuneração que não contribui para valorização docente, aparecem a desmotivação e o desapontamento com o salário.

Observou-se a diferença de remuneração entre professores efetivos e temporários, distinção que fragmenta o corpo docente e causa desconforto em sua relação. Além disso, os professores que não são efetivos são contratados como prestadores de serviço; essa medida tem impactos sobre a identidade desses profissionais e prejudica sua identificação como professores, dificultando a organização junto à entidade que representa trabalhadores e trabalhadoras da educação. Diante da luta pela valorização do trabalho docente, os professores em contrato temporário sofrem maior pressão para não aderirem às greves, paralisações e movimentos de reivindicação por conta da instabilidade de seus empregos, postos de trabalho que são controlados, muitas vezes, pelo apadrinhamento político. O trabalho dos professores em contrato temporário merece estudos mais aprofundados que visem a esclarecer como acontece o processo de contratação, as relações de trabalho na escola e a valorização desses profissionais.

A tese também identificou uma insatisfação por parte dos professores efetivos com o PCCR, por oferecer poucas condições para valorização docente e por estar defasado, já que sua atualização tem sido negligenciada pelo governo. No PCCR, está previsto o afastamento para estudo com remuneração; no entanto, quando isso ocorre, vem acompanhado de perdas financeiras que afetam muito o orçamento pessoal e inviabilizam alguns professores de terem dedicação integral aos seus estudos. Por esta razão, muitos professores desistem de buscar uma melhor qualificação ou se submetem a jornadas exaustivas de trabalho e estudo para concluir uma pós-graduação no exercício da profissão.

A dedicação ao curso de doutorado com o desenvolvimento desta tese foi realizada usufruindo deste direito. Apesar da redução salarial, este benefício foi muito importante. Ainda houve uma tentativa do governo em diminuir ainda mais a remuneração com o corte da bolsa desempenho, mas, com mobilização, intervenção sindical e assessoria jurídica, reverteu-se a situação e ficou garantido o recebimento. Portanto, o trabalho docente no PEIPB não está assistido por uma política de cargo e carreira que valorize a profissão docente.

Detectou-se que os resultados das avaliações externas são utilizados para avaliar o trabalho dos professores, com pouca relação na premiação individual pelo bom desempenho. As avaliações estão mais relacionadas com a premiação da instituição escolar, pois os dados referentes ao IDEB, IDEPB, redução no número de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação são critérios explícitos para a premiação que envolve a escola e, conseqüentemente, leva à premiação dos professores de forma conjunta. O recebimento de maior remuneração docente em escolas mais bem avaliadas é considerado injusto por grande parte dos professores, observando que este valor, pago em forma de premiação, deveria ser repartido para todos. A política de bonificação que premia os profissionais da escola com ganhos financeiros é uma política de base meritocrática que desagrega, divide e individualiza os profissionais em busca de uma premiação. Coloca ainda em disputa as escolas que concorrem para atingir melhores índices, às vezes valendo-se de estratégias que tornam os resultados "maquiados", para garantir a bonificação financeira e o nome na lista das escolas premiadas.

Assim, o trabalho docente no PEIPB fica submetido à política gerencialista de alcance de metas e resultados nas avaliações externas, intervindo na organização da prática docente, incentivada pelo recebimento de bônus salarial como forma de premiação. Apesar das políticas de responsabilização e bonificação induzirem a

individualização docente, os profissionais da escola têm resistido e procuram colaborar uns com os outros através de um trabalho em parceria. No entanto, ainda é questionável o sentido desta colaboração, se vai ao encontro de uma construção e execução articulada de um projeto de escola da comunidade ou se está limitada ao cumprimento de tarefas e demandas de aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

Por fim, é importante ressaltar que a elaboração desta tese teve êxito graças também à parceria com o Gestrado/UFMG, articulação que proporcionou momento de grande aprendizado para minha formação como pesquisador e de muita relevância para o alcance do propósito estabelecido no projeto inicial. Houve dificuldades, pois diante do período pandêmico em que as escolas se encontravam funcionando de modo virtual pelo trabalho remoto, o acesso aos professores foi difícil, diminuindo a possibilidade de participação. Porém, isto não inviabilizou a pesquisa e a qualidade e consistência dos dados.

Por fim, é oportuno destacar a relevância desta tese para a compreensão do processo de regulação do trabalho docente no PEIPB, sendo motivo de alegria e satisfação cooperar para apreensão da realidade e possibilitar reflexões e ações que proporcionem mudanças para o trabalho docente e a política educacional de Ensino Médio em tempo integral. Foi um período de muito aprendizado e desafios que não se encerram com a defesa da tese, mas se desdobram na luta pela valorização docente e por melhores condições de trabalho, assim como na continuidade dos estudos. Neste sentido, vislumbra-se como desdobramentos futuros a compreensão do processo de regulação do trabalho docente de forma comparada com outros programas de educação integral no Brasil, para se perceber as similaridades e distorções que apresentam dentro do cenário do Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado**. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.
- ADRIÃO, T. A privatização da Educação Básica: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (org.) **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. P. 16-37.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, A. C. C. de; LIMA, F. B. T de; JUNIOR, L. S. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7m7nc7>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- ARAUJO, L. C. P. **Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- BAPTISTA, F. F. C. M. E. **Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.
- BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo (PEI)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial – Out. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwcv84a8>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- BAZZO, V. L. PNE e o Direito à Educação em Tempos de Pandemia. In: DOURADO, L. F. (org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.p. 35-51.
- BENITTES, V. L. A. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.
- BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do

Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23-35, jul./dez., 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BONHEMBERGER, M.; FISCHER, D. A. Leitura de alguns valores pedagógicos de Champagnat. **Revista Legado**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 47-64, set. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr34f7ak>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4uy83kb6>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015

CABRAL NETO, A.; SILVA, J. G. da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação** – Editora UNIJUÍ, ano 16, n. 62, p. 7-30, abr./jun. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/43cnkr53>. Acesso em: 17 mai. 2022.

CAIUBY, B. B. **Educação de tempo integral**: entre entraves e possibilidades. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CAMARGO, R. B. de. Salário 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/salario-docente/>. Acesso em: 02ago. 2022.

CARMO, E. F. *et al.* Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no Ensino Médio regular. In: **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.12, p.24-37, set./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/4054/2490>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. F. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. **Anais**: 14. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias. De 29 de junho a 4 de julho. Unicamp, São Paulo, 2019. P. 4261-4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CLEMENTINO, A. M.; VIEIRA, L. F. Carreira e avaliação docente na educação básica no Brasil: Emergência de novo profissionalismo. **SISYPHUS Jornal of Education**, v. 08, n. 1, p. 55-78, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.18989>. Acesso em: 28 mar. 2020.

COSTA, A. C. G. da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social – Governo do Brasil, 1991.

COSTA, C. N. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da escola miriti**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade federal do Pará, Belém, 2015.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAGNANI, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, Santa Catarina, v. 03, n. 05, p. 139-164, out. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2002.

DIAS, J. F. **Tempo e Trabalho Docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-Oeste sobre educação integral e Escola de Tempo Integral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DIAS, V. C. **Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o Programa São Paulo Faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303>. Acesso em: 06 nov. 2020.

DOURADO, A. C. S. **A racionalidade pedagógica do professor de escola de tempo integral e sua interface com o currículo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

DUARTE, A.W.B.D. Survey. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/survey/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 06 jan. 2023.

DUARTE, M. B. T. Gestor educacional, gestor escolar. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/gestor-educacional-gestor-escolar/>. Acesso em: 02ago. 2022.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. P. 93-124.

- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/uzyk68>. Acesso em: 07 jun. 2021
- FERREIRA, E. B.; TARTAGLIA, L. M.; BASTOS, R. F. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4274>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- FERREIRA, R. R. dos S. *et al.* PROEMI: Educação Integral na Escola Estadual Professor Lordão em Picuí-PB. **Anais: III Congresso Nacional de Educação**. De 05 a 07 de outubro. Natal – RN: Editora realize, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p84mufc>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- FIGUEIREDO, J. de S. B. A Educação Em Tempo Integral No Contexto Das Políticas Públicas Brasileiras. **Anais: Congresso Ibero-Americano de Política e administração em educação**, Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/ss9ehazp>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 03, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/mtb6d4k9>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional como proclamado direito à educação de qualidade é negada na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/55dnwksb>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GASPAR, R. S. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GENTILI, P. A. A.O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, v. 11, 2002, P. 111-177.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, D. J. L. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: Um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e

Identidades) – Fundação Joaquim Nabuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

GOMES, E. S.; SILVA, R. A. da. Marcelino Champagnat: duzentos anos de novidade sobre a educação das crianças e dos jovens. **Revista Logos e Existência**, v. 5, n. 2, p. 137-146, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/32445>. Acesso em: 16 mai. 2022.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ekenstep>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. P. 211-230

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/Dez 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/4m2zad6p>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escola da escolha**. 1ª edição. Recife – PE, 2015a.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico. Conceitos**. 1ª edição. Recife – PE, 2015b.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico. Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares Ensino Médio**. 1ª edição. Recife – PE, 2015c.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico. Ambientes de Aprendizagem**. 1ª edição. Recife – PE, 2015d.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico. Instrumentos e rotina**. 1ª edição. Recife – PE, 2015e.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico. Princípios educativos**. Recife. 2015f.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico. Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Práticas Educativas**. Recife. 2015g.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional. Princípios e Conceitos. Planejamento e Operacionalização**. 1ª edição. Recife – PE, 2015h.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica Estadual 2019: Resumo Técnico** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5yu9ryb4>. Acesso em: 19 mai. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

ISLEB, V. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. **Anais**: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1381-0.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, M. E. P. **Uma só escola para todos?** Uma análise da implementação do Programa Escola Cidadã Integral na cidade de João Pessoa – PB. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LESSARD, C. Autonomia profissional. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/autonomia-profissional/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LIMA, F. Carga 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/carga-de-trabalho/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249276, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LÖWI, M. O neofascista Bolsonaro diante da pandemia. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/234h8fd4>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. In: ZANTEN, A. V. (coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educativos. 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.

MARQUES, L. R.; CABRAL, C. C. de M.; MARANHÃO, I. L. PNE, nova gestão pública e regulação da educação básica. In: DOURADO, L. F. (org.) **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. (Meio Eletrônico). Brasília: Anpae, 2020. P. 87-99 Disponível em: <https://tinyurl.com/z8z5hu8r>. Acesso em: 12 set. 2021.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R.. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MECCA, M. D. G. **Educação Integral**: Texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n8bcv3e>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MORAIS, E. M.; SILVA, J. A. A. Escolas de referência em ensino médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. In: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. E-Book. Recife: Ed. ANPAE, 2019, p. 138-161.

MOURA, M. P. C. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral**: currículo e prática pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MOURA, M. R. L. O trabalho docente nas escolas de ensino integral do estado de São Paulo: novas competências? **Educação Básica Revista**, vol.1, n.1, 2015, pag. 19-33. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/44>. Acesso em 18 maio 2017.

MOURA, R. M. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

MOURA, S. A. **Educação gerencial e avaliação de desempenho**: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão todos por Pernambuco (2007-2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NEPOMUCENO, V.; ALGEBAIL, E. Educação Básica no Brasil, Trabalho Docente e Pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 193-212, 30 jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/821>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. P. 13-34.

OLIVEIRA, B. P. **O essencial é invisível aos olhos**: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Reestruturação do Trabalho Docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Revista Educação & Sociedade**,

Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **RBP**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/5869v6mf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010a. Editora UFPR. Disponível em: <https://tinyurl.com/4vub9tmw>. Acesso em: 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. 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, 2010b.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/yckncj7b>. Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, vol. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020c. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362>. Acesso em: 18 mai. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de responsabilização na Educação Básica nos estados do nordeste. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (org.) **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região nordeste**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019. p. 523-562.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. P. 153-190

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 2010.

OLIVEIRA, D. A. L. **Análise da consonância dos Programas Nacionais de Educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil: possibilidades e desafios à descentralização**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, D. H. A. **O Programa de Educação Integral do estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ), a greve dos educadores e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, E. V. M. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo Governo do estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral Caruaru**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

OLIVEIRA, V. A. Trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás: Formação de um novo *habitus*? In: XII Encontro de Pesquisa em Educação/ Centro-Oeste (Anped). **Anais Eletrônicos**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/pksh6a5c>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PARAÍBA. LEI Nº 11.100, de 06 de abril de 2018. **DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA PARAÍBA**, João Pessoa, PB, 12 de abril de 2018, nº 16.596. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/doe>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

PARAÍBA. LEI Nº 11.314, de 11 de abril de 2019. **DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA PARAÍBA**, João Pessoa, PB, 12 de abril de 2019, nº 16.848. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/doe>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

PARAÍBA. LEI Nº 10.488, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. Disponível em: <https://tinyurl.com/8dcdd2s4>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. LEI Nº 11.230 DE 10 DE DEZEMBRO DE 2018. Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. **Diário Oficial** nº 16.763 de 11 de dezembro de 2018. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/12/Diario-Oficial-11-12-2018.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PARAÍBA. LEI Nº 7.419 DE 15 DE OUTUBRO DE 2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial** nº 12.466 de 15 de outubro de 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/58845u2t>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PEIXOTO, E. M. de M.; BRANDÃO, A. F.; FILHO, E. do E. S.; FILHO, O. T. dos S.; LOPES, V. P. M. Crise do capital, crise sanitária, crise política – Notas de conjuntura e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 30-73, dez. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36394>. Acesso em 15 jun. 2020.

POR UM NOVO PLANO DE CARREIRA (PCCR). SINTEP, 16 mar. 2022. Disponível em: <http://www.sintep.pb.com.br/noticias/visualizar/por-um-novo-plano-de-carreirapccr—672>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RAMOS, M. L. S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

RAMOS, M. N. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.) **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. P. 31-56.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. S. **Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de accountability na rede estadual de ensino da Paraíba (2012-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2021.

RODRIGUES, A. C. S. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n.1, p. 139-152, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. de S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 06 set. 2020.

RODRIGUES, C. M. L.; FERREIRA, R. S. A.; ARAÚJO, L. M. S. Apontamentos sobre o Programa Escola Cidadã Integral da Paraíba. In: XXV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2020, Salvador. **Anais eletrônicos**. ISSN: 2595-7945. Salvador: Faculdade de

Educação da Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos?page=4>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-agosto, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/4jxue7bt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. P. 63-92.

SANTIAGO, F. M. L. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SANTO, M. L. P. D. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**: um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, V. S. B. **Escola de Tempo Integral**: relato de uma experiência na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI – Nº 67 - janeiro de 2021. P. 36-49.

SILVA, A. F. *et al.* A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, A. S. **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham? E-Book. Brasília: Ed. ANPAE, 2019a, p. 94-111.

SILVA, A. F. *et al.* A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (org.) **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da região nordeste. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019b. p. 255-300.

SILVA, A. G. A. da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 727–754, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15202>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SILVA, A. M. da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, H. R. da; FERNANDES, F. L. da S.; PEREIRA, I. da S. A formação continuada do Pacto Nacional pelo Ensino Médio na escola Monsenhor Moraes no alto sertão da Paraíba. **Anais: II Congresso Nacional de Educação**. De 14 a 17 de outubro. Campina Grande – PB: Editora realize, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/15145>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, J. M. **Reformas pró-capital na educação escolar: A reestruturação do ensino médio pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

SILVA, K. N. P.; TEIXEIRA, P. H. M.; BARBOSA, E. S. Os desafios para o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco: as armadilhas da política educacional centrada na avaliação por resultados. In: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. E-Book. Recife: Ed. ANPAE, 2019, p. 96-115.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 237-247, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00237.pdf>. Acesso em: 23 jun 2019.

SILVA, R. A. **Qualidade de vida e estresse em professores atuantes no Programa de Ensino Integral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicossomática, Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2019.

SILVA; D. P. da; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA, A. H. da. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, v. 24, n. 2, p. 119-134, dez. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n6p7b4e>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOARES, N. F. **O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual do Pará na perspectiva do financiamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade federal do Pará, Belém, 2017.

SOARES, R. M. F. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da Rede Estadual de Teresina-PI**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUZA, A. L. L. de. Políticas governamentais para a Educação Básica na Paraíba: A privatização como estratégia de hegemonia. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. P. 19-42.

SOUZA, S. Z. Avaliação de desempenho do professor. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/avaliacao-de-desempenho-do-professor/>. Acesso em: 02ago. 2022.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

STEINER-KHAMSI, G. New directions in policy borrowing research. **Asia Pacific Educ. Rev.**, Singapura, vol. 17, p. 381-390, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9442-9>. Acesso em: 19mai. 2022.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, G. V.; DUARTE, M. R. T. Discussões sobre a Participação do Setor Privado na Educação Básica Pública do Brasil. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (org.) **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. P. 38-73.

TEIXEIRA, P. H. M. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. – Brasília: UNESCO, 2019. 122 p. Disponível em: <https://tinyurl.com/bap7szcd>. Acesso em: 18 ago. 2021.

URBINI, L. F. **Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZAPLETAL, P. P.; MACHADO, A. M. Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: Um panorama de políticas e discursos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 209-222, maio-agosto, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/54fhm3nk>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO A

Questões do questionário utilizadas para análise empírica, selecionadas do questionário da pesquisa – *As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil.*

Recorte da amostra: Professores do Ensino Médio da Paraíba das escolas estaduais de tempo integral/ Jornada de trabalho 40h.

MUNICÍPIO - Em qual município você trabalha?

IB1. Sexo:

- ☐ 1. Feminino
- ☐ 2. Masculino
- ☐ 3. Outro/a

IB3. Para você, qual é a sua raça ou cor? (Categorias utilizadas pelo IBGE).

- ☐ 1. Branca
- ☐ 2. Parda
- ☐ 3. Preta
- ☐ 4. Indígena
- ☐ 5. Amarela
- ☐ 6. Prefiro não responder

FP1. Qual é sua maior titulação?

- ☐ 1. Magistério
- ☐ 2. Normal (nível médio)
- ☐ 3. Normal Superior
- ☐ 4. Pedagogia
- ☐ 5. Licenciatura
- ☐ 6. Bacharelado
- ☐ 7. Especialização/lato sensu
- ☐ 8. Mestrado acadêmico
- ☐ 9. Mestrado profissional
- ☐ 10. Doutorado

SF2.1 - Quais disciplinas?

- ☐ 1. Artes
- ☐ 2. Biologia
- ☐ 3. Ciências
- ☐ 4. Educação Física
- ☐ 5. Filosofia
- ☐ 6. Física
- ☐ 7. Geografia
- ☐ 8. História

- ☐ 9. Língua Estrangeira
- ☐ 10. Língua Portuguesa
- ☐ 11. Matemática
- ☐ 12. Química
- ☐ 13. Sociologia
- ☐ 14. Outra

SF3. Nesta escola, qual é o seu vínculo profissional?

- ☐ 1. Efetivo/Estatutário (concursado)
- ☐ 2. CLT/Carteira assinada
- ☐ 3. Temporário/Substituto/Designado
- ☐ 4. Estágio com remuneração
- ☐ 5. Voluntário

GE1. Considerando uma semana letiva regular, quantas horas do seu trabalho você gasta em cada uma das seguintes tarefas?

- Ensino na sala de aula: ____
- Preparação de aulas, correção de atividades dos estudantes: ____
- Discussão e compartilhamento de ideias e dicas sobre o trabalho com os colegas: ____
- Interação com os pais/responsáveis: ____
- Produção de relatórios, preenchimento de formulários, upload de informações em plataformas online: ____
- Atividades de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional/formação continuada: ____

GE2. Com qual frequência as seguintes situações ocorrem nesta escola?

	Nunca	Raramente	Algumas Veze	Frequentemente	Sempre
1. Os professores desta escola consultam o diretor ou equipe de gestão quando têm algum problema.	☐	☐	☐	☐	☐
2. O diretor desta escola apoia os professores quando eles precisam.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Existe um esforço cooperativo entre o corpo docente da sua escola.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Você se sente constrangido em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na	☐	☐	☐	☐	☐

sala de aula.

5. Você trabalha mais do que a carga horária de trabalho estipulada. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GE3.1 Qual é o seu grau de autonomia para realizar as seguintes ações? Responda com base em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nenhuma autonomia” e 5 “muita autonomia”.

	1. Nenhuma autonomia	2.	3.	4.	5. Muita autonomia
1. Participar da seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Adotar ou não modos e métodos de educar.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Escolher os livros e materiais didáticos.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Definir suas atividades didático-pedagógicas.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Organizar seu tempo de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐

GE3.2 Qual é o seu grau de autonomia para realizar as seguintes ações? Responda com base em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nenhuma autonomia” e 5 “muita autonomia”.

	1. Nenhuma autonomia	2.	3.	4.	5. Muita autonomia
3. Escolher os instrumentos para avaliar os estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Definir o peso de cada instrumento de avaliação na nota final do estudante.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Selecionar os conteúdos usados nas provas.	☐	☐	☐	☐	☐

AE1. Você realiza atividades com os estudantes (simulações de teste, prática com teste anterior, etc.) como objetivo específico de prepará-los para as avaliações externas?

- ☐ 1. Sim, durante todo o ano.
- ☐ 2. Sim, mas somente no mês anterior ao teste.
- ☐ 3. Não.

AE3. Na sua escola, os resultados das avaliações externas são utilizados para:

	Sim	Não
3. Avaliar o trabalho dos professores.	☐	☐
7. Premiar professores com bom desempenho (incentivos econômicos ou salariais, recursos para treinamento, ou responsabilidades adicionais)	☐	☐

AE7. Com qual frequência ocorre as seguintes ações:

AE7.1. A direção/equipe de gestão recomenda que o ensino seja ajustado para alcançar os padrões de aprendizagem avaliados nos testes.

- 1. Nunca
- Às vezes
- Frequentemente

AE7.2. A direção/equipe de gestão recomenda que os estudantes sejam treinados para realizar osexames externos (como a antiga Prova Brasil ou provas dos estados e municípios).

- Nunca
- Às vezes
- Frequentemente

AE8. Considere uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5, “Concordo totalmente”.

Nesta escola, os resultados das avaliações externas sempre são levados em conta na tomada dedecisões sobre conteúdo curricular:

- | | | | | |
|--------------------------|----|----|----|--------------------------|
| 1.Discordo
totalmente | 2. | 3. | 4. | 5.Concordo
totalmente |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

AE12. Até onde você sabe, os resultados das avaliações têm algum tipo de consequência (econômica,trabalhista, reputacional, acadêmica, etc.) para qualquer um dos seguintes atores?

- ☐ Para o(a) diretor(a).
- ☐ Para os(as) professores(as).
- ☐ Para os(as) estudantes.
- ☐ Para a escola.
- ☐ Sem consequências.
- ☐ Desconheço.

AE13. Se na pergunta anterior você afirmou que há consequências para algum dos atores, indique quaiissão as consequências:

- ☐ Aumento ou diminuição salarial.
- ☐ O(a) diretor(a) pode ser retirado(a) da sua posição.
- ☐ Impacto na reputação profissional.
- ☐ Bônus salarial ou outra forma de compensaçãoremuneratória.
- ☐ Decisões sobre promoção na carreira.
- ☐ Oferta de desenvolvimento profissional (formaçãointinuada).
- ☐ Promoção ou reclassificação dos(as) estudantes.
- ☐ Recompensas para estudantes.
- ☐ O volume ou a forma de repasses de recursos para aescola.
- ☐ A escola é monitorada mais de perto pelas autoridadeseducacionais.
- ☐ Fechamento da escola.
- ☐ A administração fornece suporte externo ou recursosadicionais para a escola.
- ☐ Impacto na reputação da escola.

AE16. Em que medida você considera que é justa cada uma das seguintes ações?

Considere uma escalade 1 a 4, em que 1 significa “muito injusto” e 4 “muito justo”.

	1.Muito injusto	2.Injusto	3.Justo	4.Muito justo
4. Que os professores que trabalham nas escolas melhor avaliadas recebam maior remuneração.	☐	☐	☐	☐

AE17. Considerando uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, qual o seu nível de concordância em relação às seguintes afirmações?

	1.Discordo totalmente	2.	3.	4.	5. Concordo totalmente
1. A preparação para as avaliações consome muito do tempo de atividades escolares mais importantes.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Um bom professor pode ser reconhecido pelos resultados de seus estudantes nas avaliações externas.	☐	☐	☐	☐	☐
6. O resultado da escola nas avaliações externas reflete exatamente os esforços e a capacidade dos professores.	☐	☐	☐	☐	☐

AE18. Nesta escola, o seu trabalho é avaliado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

AE18.1 Se sim, quem avalia o seu trabalho?

- ☐ Pela Secretaria de Educação.
- ☐ Pela direção escolar e/ou a equipe de gestão.
- ☐ Pelos colegas (outros professores).
- ☐ Por você mesmo (autoavaliação).
- ☐ Por consultoria externa (empresa privada ou Fundação).
- ☐ Outro.

AE19. Quais ferramentas ou fontes de informação são usadas para avaliar o seu trabalho?

- ☐ Análise documental (portfólio, plano de ensino, relatório de atividades).
- ☐ Resultados dos estudantes em avaliações externas.
- ☐ Observação em sala de aula.
- ☐ Questionário respondido por estudantes e pais.
- ☐ Trabalho dos estudantes e resultados na sala de aula.
- ☐ Análise dos resultados dos seus estudantes nos exames finais.
- ☐ Conversas, discussões ou situações informais.

☐ Resultados de outras avaliações externas.

SS1. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “muito insatisfeito” e 5 “muito satisfeito”, como você se sente em relação...

	1.Muito insatisfeito	2.	3.	4.	5. Muito satisfeito
1. À estrutura de progressão de sua carreira.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ao seu salário.	☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO B

ROTEIRO GRUPO FOCAL

Bloco 1 – Tema: Valorização Profissional

Questão 1 – Situação Funcional / Plano de Carreira

- Como está a situação funcional na sua rede de ensino? Concursados/Contratados/Temporários/etc.?
- Quais são os maiores problemas nessa situação funcional?
- Qual a situação dos temporários, designados e/ou substitutos? Há muita diferença entre a condição dos concursados/efetivos e os temporários/contratados?
- Na sua opinião, quais são os efeitos que essa situação pode gerar na organização do trabalho ou no funcionamento da escola?
- A escola que vocês trabalham oferecem as condições adequadas para o bom desempenho do trabalho? (infraestrutura, laboratórios, condições das salas, etc.)

Questão 2 – Política Remuneratória

- Você está satisfeita(o) com a remuneração recebida? Quais os principais motivos?
- A rede tem cumprido a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)?
- Há alguma forma de incentivo econômico (prêmios, bônus ou outra forma de complementação salarial flexível?
- Como ela é definida? Quem tem direito a recebê-la?

Questão 3 – Formação

- A maioria dos docentes concluiu curso de Pós-Graduação/Especialização? Como vocês veem a formação de professores? Ela é adequada às necessidades que vocês precisam responder nas escolas? Em quais aspectos ela poderia ser mais adequada?

- A rede incentiva, facilita, proporciona atividades de formação? Quais são? Como repercutem essas ações no cotidiano escolar?
- Como são realizados os cursos – nas universidades? Na rede? Na própria escola? À distância ou presenciais?
- Há liberação de horários para realização de atividades de formação? Caso não, como os professores realizam as atividades de formação?

Bloco 2 – Tema: Processos de Trabalho

Questão 1 – Autonomia e Controle

- Vocês consideram que possuem autonomia para realizar seu trabalho no que tange à metodologia e definição de conteúdos, material didático?
- Vocês sentiram alguma mudança nessa relação com a aprovação da BNCC?
- Existe alguma forma de supervisão/controle sobre o seu trabalho?
- Vocês se sentem cobrados no trabalho? Por quem?
- As avaliações externas influenciam no seu trabalho? Afetam a organização do seu trabalho? Cite exemplos.
- Vocês se sentem constrangidos a ensinar para os testes?

Questão 2 – Responsabilização

- Muitos consideram que o professorado é o maior responsável pela qualidade da Educação. O que acham disso?
- Vocês se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos: IDEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), etc.?
- Há cobrança? Por parte de quem?

Questão 3 – Tempo de trabalho e relação com os estudantes

- Existe um tempo, na sua carga horária formal, para preparo (planejamento das aulas, etc.)? O tempo de preparo é suficiente para fazer o trabalho necessário fora da sala de aula? Como vocês utilizam esse tempo? É importante para quê? Em que é utilizado?

- Do tempo da jornada de trabalho, quantas horas são utilizadas em atividades com os alunos?
- Como é sua relação com os estudantes? Vocês sentem que conseguem motivá-los?
- Vocês avaliam que seus alunos terão um futuro profissional promissor?
- Vocês sentem que ajudam seus alunos a conquistar um lugar melhor no mundo?

Questão 4 – Trabalho docente e a pandemia

- Vocês realizaram trabalho docente remoto durante a pandemia?
- Com que suporte vocês contaram para a realização desse trabalho?
- Vocês consideram que o trabalho docente remoto consome o mesmo tempo que o presencial?
- Como foi o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas?

Questão 5 – (In)Satisfação profissional

- Vocês, no geral, consideram-se satisfeitos com seu trabalho? Quais são aspectos mais satisfatórios e os menos satisfatórios no seu trabalho?
- Existem aspectos frustrantes, quais?
- Vocês já pensaram em abandonar a profissão?