



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES**

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO  
MODELO CIDADÃ INTEGRAL DA PARAÍBA (2016-2023)**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2024**

RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO  
MODELO CIDADÃ INTEGRAL DA PARAÍBA (2016-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: História, política e gestão educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva

CAMPINA GRANDE - PB

2024

R696r

Rodrigues, Raphaela Barbosa de Farias.

A (re)configuração do trabalho docente nas Escolas do Modelo Cidadã Integral da Paraíba (2016-2023) / Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. – Campina Grande, 2024.

119 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva".

Referências.

1. Trabalho Docente. 2. Reconversão Docente. 3. Escola Cidadã Integral – Paraíba. 4. Gestão Educacional. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Título.

CDU 37.011.3-051(043)

RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO  
MODELO CIDADÃ INTEGRAL DA PARAÍBA (2016-2023)**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**LUCIANA LEANDRO DA SILVA**  
Data: 02/05/2024 16:55:32-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Leandro da Silva**

**(Orientadora)**

Documento assinado digitalmente



**ANDREIA FERREIRA DA SILVA**  
Data: 06/05/2024 17:16:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Ferreira da Silva**

**(Membro Interno)**

Documento assinado digitalmente



**ALVARO LUIZ MOREIRA HYPOLITO**  
Data: 06/05/2024 21:40:41-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito**

**(Membro Externo – UFPel)**

Documento assinado digitalmente



**LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO**  
Data: 07/05/2024 07:15:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira**

**(Membro Externo – PROFGEO/UFCG)**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu alicerce. Quando eu senti medo de seguir, Ele me disse para ir em frente e comigo ficou. Somente assim foi possível.

Aos meus pais, meus maiores incentivadores. Aos meus filhos, minha fonte de força.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd/UFCG), pela estrutura funcional de excelência. Ao corpo docente, professores comprometidos e de alto nível intelectual, com os quais me orgulho de ter tido a oportunidade de aprender. Em especial, às professoras Andréia Silva e Melânia Rodrigues, pelo acolhimento, incentivo e confiança. Também às funcionárias do Programa, que sempre foram solícitas e atenciosas.

A minha orientadora, Luciana Leandro da Silva. Com ela, conheci as políticas educacionais e em seu conhecimento, me inspirei. Agradeço-lhe imensamente por compreender minha trajetória, meus limites e potencialidades, acolhendo-me nos momentos mais difíceis, com muita sororidade e dedicação à pesquisa.

A banca, nas pessoas de Andréia Ferreira da Silva, Luiz Eugênio Pereira Carvalho e Álvaro Luiz Moreira Hypolito, pela gentileza de aceitar contribuir com a minha pesquisa. Além da gratidão, tenho, por todos, grande admiração.

Ao meu amigo e sempre orientador, Luiz Eugênio, pelo apoio, pelos conselhos, pelo tempo e confiança dedicados a mim e ao meu trabalho.

Aos colegas e amigos da pós, em especial, Renata, Janiel e Luane. Cada troca, cada apoio e incentivo foram essenciais.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC/UFCG), grupo de pesquisa que faço parte e que em muito contribuiu para meu crescimento.

Com um carinho especial, ao Presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, que, mesmo diante de toda complexidade trazida pela disputa da hegemonia em nossa sociedade, conseguiu, à sua maneira única, fazer com que pessoas como eu, alcançassem esse título. Reconheço cada incentivo e por ele sou eternamente grata.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Aos meus filhos, Luís Antônio e Marina.  
*A todas as mães que trabalham e ousam estudar.*

*O relógio é certamente o maior símbolo  
do controle do tempo pelo movimento mecânico,  
em detrimento do movimento humano.  
Mas são os trabalhadores e trabalhadoras  
que fabricam os relógios.*

Jones Dari Goettert

## RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem como objetivo principal analisar os desdobramentos da implantação das Escolas Cidadãs Integrais no trabalho docente da rede estadual da Paraíba, no período de 2016 a 2023. Esse é um modelo de escola incluído no Programa de Educação Integral da Paraíba, criado em 2016 e implantado por uma organização social (OS), denominada como Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que reúne empresários de diferentes setores da economia. As escolas do modelo possuem método de gestão, didática e currículo próprio, alterando significativamente o trabalho docente nas escolas de ensino médio da rede estadual paraibana. Fundamentados em Oliveira (2004), consideramos que está em curso uma reestruturação do trabalho docente, como parte das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho como um todo e nas demandas formativas para o setor educacional, influenciadas pelo neoliberalismo e pela Nova Gestão Pública (Gerencialismo), contribuindo diretamente no processo de Reconversão docente, responsabilização, precarização e intensificação do trabalho dos professores. O estudo foi desenvolvido por meio de uma análise inspirada no materialismo histórico e dialético, utilizando como categorias de análise a historicidade e a contradição, além da categoria gramsciana de intelectual orgânico. É resultado de revisão bibliográfica, análise de documentos legais e normativos federais e do estado da Paraíba, a partir das contribuições de Cellard (2012) e Evangelista (2012), utilizando como categorias de conteúdo: trabalho docente, condições de trabalho docente e reconversão docente. Os resultados identificaram a reconfiguração do trabalho docente através das novas atribuições implicadas aos professores, na concepção de trabalho pedagógico, com ênfase para a avaliação docente baseada nos resultados dos alunos nos testes de larga escala. Para atender às novas demandas que vão para além da sua formação originária, professores passam por formações, excesso de burocratização, diversas formas de avaliações, recebem um currículo rígido e selam sua adaptação à nova realidade através da assinatura do Termo de Compromisso. Denominamos esse processo de reconversão docente. Destacamos que esse processo não ocorre sem resistência e que os professores não são seres alheios a sua realidade e possuem capacidade organizativa, representada aqui através do SINTEP PB, para lutar e resistir contra processos que consideram injustos. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a análise acerca das condições de trabalho dos (as) professores (as) da rede estadual de ensino paraibana e para a construção de uma reflexão que possa instrumentalizar a luta por respeito e valorização desses trabalhadores e dessas trabalhadoras.

**Palavras-Chave:** Escola Cidadã Integral; Trabalho Docente; Reconversão docente.



## ABSTRACT

This work is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Campina Grande (UFCG) and its main objective is to analyze the consequences of the implementation of Integral Citizen Schools in the teaching work of the state network of Paraíba, in the period of 2016 to 2023. This is a school model included in the Paraíba Integral Education Program, created in 2016 and implemented by a social organization (OS), called the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), which brings together entrepreneurs from different sectors of the economy. The model schools have their own management method, didactics and curriculum, significantly changing the teaching work in high schools in the state network of Paraíba. Based on Oliveira (2004), we consider that a restructuring of teaching work is underway, as part of the changes that have been occurring in the world of work as a whole and in the training demands for the educational sector, influenced by neoliberalism and New Public Management (Managerialism), directly contributing to the process of teacher conversion, accountability, precariousness and intensification of teachers' work. The study was developed through an analysis inspired by historical and dialectical materialism, using historicity and contradiction as categories of analysis, in addition to the Gramscian category of organic intellectual. It is the result of a bibliographic review, analysis of federal and Paraíba state legal and regulatory documents, based on the contributions of Cellard (2012) and Evangelista (2012), using as content categories: teaching work, teaching working conditions and teaching reconversion. The results identified the reconfiguration of teaching work through the new responsibilities implied by teachers, in the conception of pedagogical work, with an emphasis on teaching evaluation based on student results in large-scale tests. To meet the new demands that go beyond their original training, teachers undergo training, excessive bureaucratization, various forms of assessment, receive a rigid curriculum and seal their adaptation to the new reality by signing the Term of Commitment. We call this process teacher reconversion. We highlight that this process does not occur without resistance and that teachers are not alien to their reality and have the organizational capacity, represented here through SINTEP PB, to fight and resist processes that they consider unfair. It is hoped that this research can contribute to the analysis of the working conditions of teachers in the state education network of Paraíba and to the construction of a reflection that can instrumentalize the fight for respect and appreciation of these workers and these workers.

Keywords: Integral Citizen School; Teaching Work; Teaching Retraining.

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das escolas atendidas pelo ICE .....	58
Figura 2 - Quantidade de escolas Cidadã Integral por município paraibano em 2021 .....	70
Figura 3 - Print do Slide intitulado Projeto de Vida II, destacando a parceria do ISG nas formações dos docentes das ECIs .....	86
Figura 4 - Print do Slide intitulado Formação Inicial I, destacando a parceria do ISG nas formações dos docentes das ECIs .....	86
Figura 5 - Contracheque de um professor efetivo da rede estadual de ensino da Paraíba, lotado em uma ECI (referente ao mês de agosto/2023) .....	92

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de documentos analisados.....	22
Quadro 2 - Legislação brasileira em nível federal que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação .....	46
Quadro 3 - Escolaridade dos docentes do ensino público no Brasil – referente ao ano de 2020 .....	51
Quadro 4 - Efeitos da ADD na remuneração docente .....	53
Quadro 5 - Princípios e objetivos pedagógicos do ICE .....	66
Quadro 6 - Evolução do quantitativo de escolas do modelo ECI na Paraíba (2016-2023).....	70
Quadro 7 - Funcionamento de uma eletiva .....	75
Quadro 8 - Matriz curricular das ECI em 2023 .....	77
Quadro 9 - Vínculo empregatício dos professores da rede estadual de ensino da Paraíba (2016-2023)** – vinculados a SEECT/PB – Educação Básica III .....	80
Quadro 10 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2020).....	83
Quadro 11 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2021).....	84
Quadro 12 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2022).....	85
Quadro 13 - Agenda semanal de planejamento dos professores das ECI .....	88

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Evolução do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) (2000-2023).....	48
Gráfico 2 - Evolução do Número de Escolas de Ensino Médio por Rede de Ensino – Paraíba – 2017/2021 .....	60
Gráfico 3 - Recursos Tecnológicos Disponíveis nas Escolas de Ensino Médio, Segundo Dependência Administrativa – Paraíba – 2021 .....	61
Gráfico 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio (Total, Integrado e Não Integrado à Educação Profissional) – Paraíba – 2017-2021 .....	62
Gráfico 5 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Nível Médio, Segundo a Dependência Administrativa e a Localização da Escola – Paraíba – 2021 .....	62
Gráfico 6 - Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Paraíba – 2017-2021 ....	63
Gráfico 7 - Indicador de Adequação da Formação Docente Para o Ensino Médio – Paraíba – 2021.....	64

## RELAÇÃO DE SIGLAS

ADD - Avaliação de Desempenho Docente  
AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BM - Banco Mundial  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BNC - Formação – Base Nacional Comum Para Formação de Professores  
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CNM - Confederação Nacional dos Municípios  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
ECI - Escola Cidadã Integral  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
EPA – Estudos, Planejamento e Atendimento  
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GEAP - Gratificação Especial de Atividades Pedagógicas  
GED – Gratificação de Estímulo a Docência  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICE -Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
IDEPB - Índice de Desenvolvimento da Educação Da Paraíba  
ISG – Instituto Sonho Grande  
IQE -Instituto de Qualidade no Ensino  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
NGP - Nova Gestão Pública  
OS - Organização Social  
PEI/PB – Programa de Educação Integral da Paraíba  
PPP – Parceria Público Privada

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RDDI - Regime de Dedicção Docente Integral  
SIAVE – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba  
SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Goiás  
SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba  
SisPCR - Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht  
TESE - Tecnologia Empresarial Socioeducacional  
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DO NEOLIBERALISMO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Sentido Ontológico do Trabalho e o Trabalho Sob o Capitalismo .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 O Trabalho no século XXI – Precarização e Flexibilização .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 O Trabalho Docente no Contexto Neoliberal.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 A Organização do Trabalho Docente na Rede Pública de Ensino Brasileira .....</b>	<b>42</b>
<i>2.4.1 Formas de Ingresso e Vínculo Empregatício .....</i>	<i>43</i>
<i>2.4.2 Valorização Docente: Formação, Remuneração, Carreira.....</i>	<i>45</i>
<b>2.5 O processo de Reconversão docente.....</b>	<b>55</b>
<b>3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NA PARAÍBA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 A Configuração da Rede Estadual de Ensino da Paraíba .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 O Processo de Implantação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 A ECI: de Proposta do Setor Privado à Política Pública de Estado .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4 A Escola do Modelo ECI.....</b>	<b>71</b>
<i>3.4.1 Estrutura e Funcionamento .....</i>	<i>71</i>
<i>3.4.2 Propostas Pedagógicas e Implicações no Trabalho Docente .....</i>	<i>73</i>
<b>4 A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Formas de Ingresso e Vínculo Empregatício dos Docentes nas ECI .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 Atribuições dos Docentes e Condições de Trabalho.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Políticas de (Des)valorização Profissional: Existe Valorização Efetiva?.....</b>	<b>90</b>
<b>4.4 Autonomia docente ou acirramento do controle e monitoramento do trabalho? .....</b>	<b>95</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>116</b>

**APENDICE I.....118**



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, busca analisar os desdobramentos da implantação das Escolas Cidadãs Integrais no trabalho docente da rede estadual da Paraíba.

Durante a graduação realizei quatro estágios supervisionados em uma Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba. Nesse período, surgiram reflexões e questionamentos que são inerentes ao trabalho docente, mesmo que ainda em condição de estágio. Perguntava-me sobre o processo de formação da ECI, o que havia de continuidade e descontinuidade em relação às escolas regulares da rede e de que modo tudo isso se conectava com as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Sobre a ECI, escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> da graduação e da pós-graduação<sup>2</sup>. Foi durante as pesquisas supracitadas que observei o trabalho docente intensamente implicado, aguçando o desejo de aprofundar as pesquisas nessa área.

A ECI compõe o Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB). Trata-se de um modelo escolar regulamentado na Paraíba em 2015 e implantado em 2016. O modelo de escola é oriundo da Organização Social (OS) denominada como Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE pode ser definido como um aglomerado de empresas privadas que atuam na educação pública, formulando currículo, implementando seu modelo de escola e gestão (Rodrigues, 2018). A luz dessa constatação identificou-se que a essência das ECI está na relação entre empresas privadas e o Estado.

As ECI apresentam um conteúdo pedagógico próprio, metodologia de ensino, regulamentação específica e jornada integral para alunos e profissionais da educação (Paraíba, 2016) – o que representa uma mudança substancial para toda a comunidade escolar em comparação com as escolas regulares. Em relação ao currículo, é relevante destacar que as ECI possuem uma grade curricular comum,

---

<sup>1</sup> RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. ESCALA GEOGRÁFICA E TERRITÓRIO: COMPREENDENDO A ESTRATÉGIA DO ICE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. 2018. 51 f. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Geografia) - UFCG, Campina Grande.

<sup>2</sup> RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA. 2021. 53 f. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - UEPB, Campina Grande.

acrescida de disciplinas próprias do modelo (eletivas, protagonismo juvenil, projeto de vida, simulado, colabora e inova, estudo orientado e pós-médio). Além disso, existem as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, que oferecem cursos técnicos aos estudantes, e também as Cidadãs-Integrais Socioeducativas. Esta última modalidade assemelha-se às duas primeiras, mas dentro das unidades de ressocialização de menores infratores (Paraíba, 2018).

A carga horária integral, regulamentada pelo Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), estende o tempo de trabalho docente para 40h semanais, devendo ser divididas entre aulas e as demais atribuições, das quais 28 horas em sala de aula com atividades multidisciplinares e 12 horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, obrigatoriamente cumpridas no âmbito da ECI em que estiverem lotados, não podendo ter qualquer outra atividade profissional nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos (Paraíba, 2019).

As atribuições docentes ficam estabelecidas no Termo de Compromisso<sup>3</sup>, no qual os professores declaram estar cientes e submeterem-se à Lei Estadual Nº 11.100/2018 e a Instrução Normativa SEECT/PB Nº 001/2022. O compromisso corresponde, em síntese, ao Art. 11 da referida lei. Ao analisar este artigo e a lei por completo, compreende-se que o modelo coloca ao trabalho docente um conjunto de atribuições que vão além das que são inerentes à profissão.

A rede estadual de ensino da Paraíba dispõe de 595 escolas, das quais, 302 são Escolas Cidadãs Integrais (ISG, 2023). O expressivo contingente de docentes que estão inseridos nestas escolas chamou atenção: em 2020 eram 5.315 professores e professoras, sendo 2.481 efetivos e 2.817 prestadores, num total de aproximadamente 7.800 em toda a rede (Silva, 2022).

Ao buscar compreender a trajetória histórica desse processo, observamos que trata-se de um modelo de escola originado no estado de Pernambuco em 2003 (Teixeira *et. al.*, 2021), local em que recebeu a denominação de Escola da Escolha. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é a Organização Social idealizadora do modelo e que atua implantando o mesmo modelo em diferentes secretarias estaduais e municipais de educação de todo o Brasil. Em 2023 já se fazia presente em todas as grandes regiões brasileiras, alcançando 23 estados da federação e o distrito federal (ICE, 2023). Chegou à Paraíba em 2016 e desde sua

---

<sup>3</sup> Ver Anexo I.

implantação, vem alcançando cada vez mais profissionais da educação e estudantes.

Analisando a implantação da ECI de modo legal, sabe-se que ocorreu mediante dois decretos: n.º 36.408/2015 (Paraíba, 2015) e n.º 36.409/2015 (Paraíba, 2015), publicados no final de 2015, ainda no governo de Ricardo Coutinho (PSB). Sua implantação se deu sem o estabelecimento de debate com a comunidade escolar, professores, diretores, coordenadores, alunos e sociedade civil. Somente em 2018, após três anos de sua criação, houve a conversão do decreto na Lei Estadual N.º 11.100/2018<sup>4</sup> (Paraíba, 2018) e, assim, a consolidação do PEI-PB e o estabelecimento do Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI).

Associado a estes dados espaço-temporais que envolvem o trabalho docente, compreendemos o professor a partir da contribuição de Neves (2013), como um profissional que, seja pelo expressivo contingente ou por sua influência na formação técnica e ético-política dos estudantes, seu trabalho adquiriu importância na perspectiva da consolidação de projetos político-sociais.

Sob essa ótica, os professores possuem dupla função: a de formar pessoas para o mercado de trabalho e para a sociedade. Por isso, assumem papel estratégico na sociabilidade capitalista e também na crítica a esse modelo societário. São sujeitos históricos, mas também profissionais da educação, atuando, por vezes, como precursores da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013).

Considerando o alcance territorial, as comunidades escolares e o número expressivo de professores implicados nesse modelo escolar, tornam-se importantes pesquisas acadêmicas que estudam os objetivos, as propostas e os efeitos dessa política. Centraremos nossa pesquisa na figura do(a) professor(a) por entendermos este como o sujeito que mais passou por alterações em seu trabalho.

A pesquisa de Barbosa (2020), sobre os professores no estado do Pernambuco, associa três dimensões do professor da Escola da Escolha: percepção de si mesmo e de seu trabalho; novas funções e tarefas a serem realizadas conforme determinados ritmos e volumes de trabalho; aceitação de um tipo específico de regulação jurídica-profissional. Assim, demonstra que estes profissionais passam por uma “autonomia estranhada”.

---

<sup>4</sup> Modificada pela Lei Estadual n.º 11.314/2019 (Paraíba, 2019).

A esse respeito, destacamos a pesquisa de Silva (2022), que buscou analisar a regulação do trabalho no PEI-PB, demonstrando que os professores destas instituições passam por uma intensificação da responsabilização, vivenciam uma sobrecarga de trabalho, ampliação e cobranças de materiais pedagógicos e administrativos, instabilidade, vinculação da autonomia docente aos resultados dos estudantes nas avaliações externas.

Diante do avançar dessas reflexões, indaga-se: Qual a reconfiguração no trabalho docente da rede estadual da Paraíba, a partir da implantação do modelo de escola cidadã Integral?

Desse questionamento, decorrem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar a (re)configuração do trabalho docente nas ECI no período de 2016 a 2023.

- Analisar os desdobramentos da implantação das Escolas Cidadãs Integrais no trabalho docente da rede estadual da Paraíba.
- Analisar as atribuições dos professores e as condições de trabalho nas ECI, com ênfase na política de valorização e no exercício da autonomia docente;

Entendemos o trabalho como o que nos torna humanos e é por meio dele que transformamos a natureza e a nós mesmos (Kosik, 1969). O trabalho docente possui especificidades, posto que seu produto é imaterial e se produz no mesmo momento em que é realizado, materializando-se enquanto trabalho educativo, o qual entende-se como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 24).

Dessa forma, a contribuição dessa pesquisa está na intenção de analisar as condições de trabalho dos e das professoras da rede estadual e construir uma reflexão que possa instrumentalizar a luta por respeito e valorização desses/dessas trabalhadores/as. No âmbito científico, a compreensão desse “novo” modelo de escola da rede estadual possibilita que outros trabalhos sejam feitos, aflora a reflexão acerca do momento histórico que esse Programa foi implantado e nos permite maior aprofundamento do tema.

Partindo dos objetivos delineados anteriormente, esta é uma pesquisa cuja metodologia inspira-se nas contribuições do Materialismo Histórico e Dialético, por

meio das seguintes categorias de análise: historicidade e contradição. Amparados em Cury (1983, p. 21), compreendemos as categorias como "(...) conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade."

A historicidade permite situar historicamente o cenário político, social e econômico em que as ECI se constituíram. Enquanto a contradição "[...] ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários" (Cury, 1983, p. 31). A contradição colabora na compreensão mais ampla acerca do processo de (re)configuração do trabalho docente, evidenciando os diferentes interesses presentes nos discursos e práticas envolvendo a política de implantação dessas escolas e as formas como alteram o trabalho docente.

No processo de aprofundamento das leituras sobre esse tema, decidiu-se por adotar, complementarmente, a categoria gramsciana de intelectual orgânico para ampliar a nossa análise.

Ao analisar os intelectuais na sociedade, Gramsci (2010, p. 92) explica que:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

Gramsci (2010) também coloca que os empresários (ou todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio,) devem possuir a capacidade de organizar a sociedade. Disso decorre a apropriação dos intelectuais tradicionais e a transformação destes em intelectuais orgânicos. Assim, para (Gramsci, 2010, p. 96),

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Gramsci (2010) observou que é o conjunto das superestruturas que mediam a relação entre os intelectuais e o mundo da produção. Define-se como superestruturas os aparelhos privados de hegemonia, representados pela sociedade

civil, sociedade política e o Estado. Os intelectuais são, portanto, chamados por Gramsci (2010) de “comissários do grupo dominante”, servindo para a manutenção hegemônica da ordem vigente, neste caso, o capitalismo.

A ordem hegemônica do capitalismo na apropriação dos intelectuais nos permite compreender que a educação e, conseqüentemente, os professores, são utilizados como “comissários” por estes. Neves (2013, p. 04), ao pensar sobre a nova pedagogia da hegemonia, observou que:

A metamorfose ocorrida nas relações de poder no país a partir de 1995 e a solidez alcançada pelo projeto capitalista neoliberal permitem assegurar que o professor, em todos os níveis de ensino, vem se constituindo, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia.

A política educacional é um campo em disputa, em que prevalecem os interesses das classes dominantes. Cury (1983, p. 71) elenca que “A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas.” Assim, o saber na escola e a potencial apropriação deste saber pelas classes dominadas, indica uma possível mudança nas condições sociais destas classes (Cury, 1983). É por isso que vão se constituindo relações de direção e controle na escola, fazendo-se necessário pensar nas resistências (contra-hegemônica).

Desse modo, trazemos para a discussão o posicionamento político já produzido a esse respeito, de modo a analisar as tensões e contradições desse processo. Buscou-se, portanto, compreender de que modo os intelectuais (professores) que desafiam a ordem existente e como a resistência intelectual pode se manifestar e de que maneira isso influencia as práticas e as políticas educacionais. Para tanto, utilizamos informações e posicionamentos publicados ou divulgados pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEPB).

As categorias de conteúdo da pesquisa são: trabalho docente, condições de trabalho e reconversão docente. O trabalho docente passa por desafios diversos e complexos, que vão desde a gestão da sala de aula até a necessidade de adaptação às exigências, atribuições e demandas cada vez mais diversificadas. Ao utilizar a categoria de **trabalho docente**, busca-se compreender como este vem

sendo impactado por esse novo padrão de exigências. Sabemos que estes impactos não se dão de forma imediata, mas possuem sua essência nas relações entre o trabalho docente, o neoliberalismo e seus intelectuais orgânicos.

As **condições de trabalho**, em sentido lato, correspondem a um conjunto de mecanismos que viabilizam o trabalho. Aplicado ao trabalho docente, Oliveira e Vieira explicam que esse conjunto de mecanismos, ou, nas palavras das autoras, este conjunto de recursos, envolvem “[...] as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (2012, p. 156). Ademais, as relações de trabalho, marcadas por características como tempo de trabalho, infraestrutura (incluindo a tecnológica), relação quantitativa de aluno/turma, formação continuada, remuneração, vínculo empregatício e legislação trabalhista, são, os modos objetivos e subjetivos como essas condições de trabalho se expressam. Por isso estes aspectos fazem parte da nossa análise.

A **Reconversão docente**, conforme Figueiredo (2014), é impulsionada pelas forças políticas e capitalistas, que buscam remodelar o trabalho dos professores para atender aos interesses do capital. A partir da reforma do Estado brasileiro, a educação passa por mudanças significativas, refletindo a influência dessas forças na adaptação da força de trabalho docente. Os professores das ECI estão lotados num modelo escolar criado por empresas privadas, que utiliza a Tecnologia de Gestão Educacional como fundamento e orientação para todo o funcionamento da escola. A partir dessa ligação entre empresas privadas e o modelo escolar, optamos por utilizar o conceito de Reconversão Docente como categoria de conteúdo.

A presente pesquisa apoia-se na revisão bibliográfica e análise documental como procedimentos metodológicos. A revisão bibliográfica baseou-se em teses e dissertações das áreas da educação, dos seguintes bancos de informações: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Buscou-se trabalhos que abordavam a temática no período correspondente aos anos de 2016 a 2023, usando os seguintes descritores: “Escola de Tempo Integral”, “Escola Cidadã Integral”; “Trabalho docente” e “Políticas de Avaliação docente”. No anexo II, apresentam-se as teses e dissertações selecionadas do Banco de teses e Dissertações destas instituições e consideradas como relevantes para a presente pesquisa. Destacamos as seguintes pesquisas:

A pesquisa de Teixeira (2017), investigou as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação integral. Avaliou a política pública e procurou aferir os impactos que esta tem tido sobre os professores que atuam no ensino integral em Pernambuco. Em síntese, a pesquisa revelou que o trabalho docente no Programa de Educação Integral (PEI) está focado na responsabilização para alcançar resultados positivos, apesar das condições precárias presentes no programa. Além disso, constatou-se que as condições de trabalho anunciadas nos documentos oficiais do estado não correspondem à realidade das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), conforme relatado pelos professores em entrevistas e seminários.

Grund (2019), analisou as mudanças nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI) na rede estadual de ensino de São Paulo. A pesquisa investigou as seguintes categorias: adaptação dos professores ao RDPI, contribuições do regime, Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF) e alterações no intervalo para almoço. Os resultados demonstram o impacto dessas mudanças nas escolas que integram o PEI.

Medeiros (2019), em sua dissertação, analisou a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, desde 2016. Através da análise de documentos normativos e revisão bibliográfica, identificou-se que a compreensão da escola em tempo integral requer consideração das transformações educacionais no Brasil desde a década de 1990. A perspectiva neoliberal no campo educacional exige que a escola se adapte às demandas do mercado, formando jovens com habilidades e competências para o sucesso individual. O objetivo central da pesquisa é investigar como a ideologia neoliberal influencia a implementação do programa, que é uma parceria público-privada entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE).

A tese de Silva (2022), procurou conhecer mais profundamente as mudanças ocorridas na rede estadual de ensino da Paraíba através da implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), a partir da percepção de como os professores do Ensino Médio em Regime De Dedicção Integral interpretam o processo de regulação do trabalho docente no PEI-PB. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa compreender como as mudanças no processo do



trabalho docente no PEI-PB impactaram a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI. 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.

Otalóra (2022), em sua dissertação, objetivou conhecer as características do trabalho do professor no Novo Ensino Médio, chamado de professor do século XXI, a partir das orientações ao programa EMITI (2017) e do Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (2021). Também se objetivou desvelar os principais determinantes para a configuração do perfil do professor do Século XXI e por último discutir as possíveis consequências pedagógicas e políticas para o trabalho docente. Concluiu que o professor do século XXI, expresso nas disposições do Novo Ensino Médio, tem como principais determinantes os interesses advindos da reorganização produtiva do capitalismo mundial, demandando da escola a formação de jovens para se inserir no setor de serviços em relações formais ou informais de trabalho, e para conter as resistências e explosões juvenis, frente ao desemprego e falta de relações estáveis de trabalho. Deste modo, o professor do século XXI se caracteriza pela artificialização do seu trabalho, sendo reconvertido, desintelectualizado, padronizado, responsabilizado, consequência de seu trabalho ser reduzido à figura de acompanhante do processo de formação dos estudantes.

As teses e dissertações selecionadas foram importantes na construção da pesquisa porque trouxeram dados e análises pertinentes, além de representar um relevante esforço de produção teórica e acadêmica sobre o tema. No entanto, encontrou-se poucas pesquisas que aprofundam a discussão a respeito das condições de trabalho docente das ECI no estado da Paraíba. Por isso, buscamos também por trabalhos que tratavam dessa questão em específico, as quais analisavam a realidade de outros estados do país, tendo em vista que o modelo de escola trazido pelo ICE encontra-se em outros estados. As pesquisas encontradas e selecionadas foram úteis para compreensão do tema e também reforçou a percepção da necessidade de mais estudos acadêmicos como este que versa sobre o trabalho docente.

Além dessas produções, utilizaremos as contribuições de reconhecidos autores na área, tais como Peroni (2022), Hypolito (2009, 2011), Shiroma (2007, 2014), Evangelista (2007, 2014, 2016, 2022), Silva (2019) e Oliveira (2004, 2016), entre outros.

Em Shiroma e Evangelista (2014), encontramos contribuições que nos ajudam a compreender a relação entre o Estado e a sociedade civil, representada aqui pelo ICE, que trouxe o modelo de escola e de gestão das escolas cidadãs. Para as autoras, o Estado e as organizações da sociedade civil atuam juntos na governança, formando redes de políticas públicas. Esta compreensão associada ao conceito de NGP, nos leva a entender a forma de inserção das escolas do modelo ECI na rede estadual de ensino da Paraíba e em outros estados também.

Nosso entendimento, com base em Pioli *et al.* (2020), é que a convergência entre as políticas públicas em educação e os princípios da nova gestão pública, que posiciona a educação como um serviço não exclusivo do estado, criou as circunstâncias para que o setor empresarial começasse a atuar de maneira crescente na definição de prioridades dentro da agenda educacional brasileira.

Em escala global, o objetivo do capital é precarizar e destruir os direitos trabalhistas (Antunes, 2008). Nesse sentido, o mesmo autor aponta para a flexibilização como uma característica da forma de precarização atual. Assim, flexibiliza-se os vínculos empregatícios, os direitos e a própria organização do trabalho.

Para Oliveira (2004), a flexibilização e a precarização do trabalho docente geram desprofissionalização, bem como a sensação de que ensinar não é o mais importante. Ademais, gera a perda de autonomia, isto é, a diminuição da participação do professor na concepção e na definição da organização do seu trabalho.

Partimos do pressuposto que, dentro das ECI, toda a organização do trabalho do professor é feita de cima para baixo, realizada, sobretudo, a partir do Manual Operacional Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e das Diretrizes Operacionais. Esse processo corrobora com a característica na NGP citada anteriormente.

Neste contexto de aprofundamento do gerencialismo, em que prosperam modelos de escolas públicas inspiradas e geridos por empresas privadas, encontramos a figura do professor reconvertido (Evangelista, 2016), conceito que

aprofundaremos ao longo deste trabalho e que está relacionado à subordinação da escola aos interesses econômicos e que gera consequências no trabalho do professor dessas escolas. Fato é que, quando o Estado repassa para a sociedade civil a organização, a gestão e a implantação de padrões na educação, demonstra sua relação com a ordem hegemônica vigente. Essa aparente ineficiência é orquestrada justamente com a intenção de repassar responsabilidades. Em Figueiredo (2014, p. 91) um exemplo:

A reforma na educação remeteu os professores à condição de protagonistas do processo, mas em uma posição desqualificada, na medida em que o discurso neoliberal sobre a falência da educação pública passa, necessariamente, pela suposta falta de “competência” do professor. Ele é apresentado como alguém ultrapassado em seu saber, com uma prática retrógrada, que não corresponde às ‘novas’ demandas da educação.

A ideia de “professor ultrapassado” destacada está presente em muitas reformas que empurram os docentes a fazerem cursos e mais cursos de formação, para estarem supostamente aptos às novas demandas, mas que no fundo os responsabiliza pelos problemas da escola e da educação, algo que entendemos que também se faz presente nas ECI.

Com relação à análise documental, destacamos assim como Evangelista a sua importância nas pesquisas sobre as políticas educacionais. Assim, “Como referido, documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (Evangelista, 2012).

Ainda a partir das contribuições dessa autora, compreende-se que os documentos analisados,

[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. Referimo-nos a documentos produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações (Evangelista, 2012, s/p.).

Com essa perspectiva, analisamos os “materiais formativos”, direcionados para os professores do modelo. Estes materiais referem-se à explicação do modelo escolar, dos princípios, exigências e atribuições dos profissionais, educandos e da comunidade escolar como um todo. Além destes materiais formativos, utilizamos leis

federais e estaduais sobre a política de fomento à educação em tempo integral e as regulamentações do trabalho docente, Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais, notícias disponibilizadas por meios eletrônicos, tanto das ECI quanto do SINTEPB, materiais do ICE, descritos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Relação de documentos analisados

<b>ANO 2003-2023</b>	<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO/Nº/CONTEÚDO</b>
2003	Lei	Lei Estadual nº 7.419/2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do estado da Paraíba, e dá outras providências.
2008	Lei	Lei Estadual nº 8.718/2008. Altera a Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003, e dá outras providências.
2018	Lei	Lei Estadual 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 Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
2019	Lei	Lei Estadual 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.
2019	Portaria	Portaria Estadual 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.
2022/2023	Materiais da SEECT/PB	Diretrizes Operacionais de 2022/2023. Cadernos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).
2022	SEECT/PB	Instrução Normativa SEECT/PB Nº 001/2022.
S.D.	Manual Operacional	MANUAL OPERACIONAL Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar.
2019	TGE	<b>Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) – Modelo de gestão</b>

		adotado pelas ECIs.
S.D.	Materiais da SEECT/ PB	Drive com as formações continuadas disponibilizadas para os professores das ECIs**.

\*Os documentos datam de 2003, tempo anterior à nossa análise, pois são leis que implicam o trabalho docente na rede estadual da Paraíba.

\*\* Refere-se a um drive disponibilizado para os professores da rede estadual de ensino da Paraíba, lotados nas ECI. Nele constam slides das formações que os professores recebem.

Para a análise destes documentos, partimos da perspectiva trazida por Evangelista (2012, p. 10):

O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Em suma, o levantamento e a análise de fontes primárias se darão por meio dos documentos oficiais e institucionais (quadro 1); e as fontes secundárias dar-se-ão por meio das pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema (Anexo II).

Além disso, com base na contribuição de Cellard (2012), os documentos serão analisados levando-se em consideração as cinco dimensões da análise documental, a saber:

1. O contexto. Compreender o contexto social, político, econômico e cultural ao qual estes documentos foram construídos é de fundamental importância para a construção de uma pesquisa.
2. O autor e os autores. Para não recair naquilo que parece mais fácil, que é simplesmente dizer que o documento fora realizado pelo Estado ou pela sociedade, esta pesquisa buscará entender quem construiu os documentos, suas razões e para quem eles se dirigem.
3. A autenticidade e a confiabilidade do texto. A qualidade dos documentos, a precedência e a veracidade dos documentos também são importantes para a construção da pesquisa.
4. A natureza do texto. Avaliar se os documentos são de natureza teológica, jurídica, médica etc. ajudam a compreender como eles

devem ser analisados, considerando a linguagem e os significados que são próprios de cada fonte

5. Os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Aqui a atenção especial será aos conceitos-chave que o texto traz, avaliando o sentido e a importância.

Entende-se que o cruzamento dos dados coletados por meio da revisão bibliográfica e da análise documental deu base suficiente para compreender o processo de reconfiguração do trabalho docente nas ECI da Paraíba.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos: introdução, contendo o objeto de estudo, o problema da pesquisa, os objetivos, metodologia e a justificativa. Capítulo dois, intitulado trabalho docente na sociedade neoliberal, cujo objetivo é trazer uma discussão acerca das mudanças no mundo do trabalho e no trabalho docente na sociedade atual. Capítulo três, com o título a Escola Cidadã Integral na Paraíba, trata do histórico, da organização, estrutura e funcionamento desse modelo de escola. O quarto capítulo, tem como título: A (re)configuração do trabalho docente na Escola Cidadã Integral. Neste, destacamos as condições de trabalho docente dentro desse modelo, com ênfase em cinco dimensões: forma de ingresso dos docentes, atribuições dos docentes, valorização profissional, processos de avaliação e autonomia docente. Por fim, temos as considerações finais da pesquisa.

## 2 O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DO NEOLIBERALISMO

Os estudos sobre o alcance do neoliberalismo na educação são amplos, havendo praticamente um consenso entre os pesquisadores sobre suas influências e sobre as formas como este chega à escola e ao professor. Albuquerque *et al.* (2021, p. 18) é taxativa sobre esse processo que constitui o contexto histórico que vivemos na educação no Brasil:

[...] desde pelo menos o início da década de 1990, vem sendo marcada por uma política educacional que tem, entre suas principais diretrizes, de um lado a mercantilização da educação e de outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência.

Desse modo, a autora aponta para a necessidade de lembrarmos a construção da hegemonia neoliberal sobre a educação no Brasil. Concordamos, então, com Caetano e Peroni (2022, p. 4):

Os pontos principais de institucionalização do novo neoliberalismo são observados em diferentes perspectivas. Na política, está o Estado empresarial e a governança corporativa; na economia, a financeirização, desassalarição e a reforma da previdência; e na cultura, a cidadania corporativa, a despolitização e a desolidariedade.

Por isso, destaca-se também o posicionamento das referidas autoras, quando afirmam que existe uma relação entre o público e o privado, na qual a disputa permeia os projetos societários. Considerando que “O privado não é uma abstração, mas é formado por sujeitos individuais e coletivos que disputam e direcionam seu conteúdo para o interior da escola, via gestão, formação de professores, materiais didáticos, entre outros” (Caetano; Peroni, 2022, p. 2).

Nesse sentido, assim como o neoliberalismo, a compreensão do mundo do trabalho e as condições de trabalho atuais se fazem importantes, pois estes processos estão interligados, tal como mostram Caetano e Peroni (2022, p. 5): “As políticas neoliberais são sistematicamente favoráveis ao capital, uma vez que elas supõem a generalização da política de competitividade. Nesse sentido, o neoliberalismo é um grande processo de neoproletarização das populações.”

É nesse contexto que Silva (2020) aponta para as tendências do trabalho no século XXI, diante do crescimento do número de trabalhadores expropriados,

trazendo o exemplo dos precarizados, flexibilizados, temporários e desempregados. Nesse processo, ainda segundo Silva, observamos que “[...] são fenômenos associados, complementares e concorrentes, destinados às formas de extração da mais-valia através da exploração baseada em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho” (Silva, 2020, p. 95).

Os professores são trabalhadores inseridos nesta mesma lógica, estando sujeitos à referida expropriação citada por Silva, tornando-se assim, como coloca Albuquerque *et al.* (2021, p. 27) emergidos por políticas meritocráticas e de bonificação, elevando o grau de fetichização do trabalho e retirando dos trabalhadores a luta sindical, bem como a reflexão sobre seu trabalho. Isto nada mais é, ainda segundo Albuquerque *et al.* (2021) do que uma célula neoliberal na educação, de cunho fabril e se consolidando como fator decisivo de intervenção na força de trabalho docente.

Em Evangelista (2016) encontramos um importante esforço teórico de relacionar esse processo ao trabalho docente. A autora faz uma contextualização histórica trazendo quatro contextos vividos pela classe docente: a ideia do professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado e “eadeizado”.

Dedicamo-nos, em um primeiro momento, ao entendimento acerca do sentido ontológico do trabalho e o trabalho sob o capitalismo. Posteriormente, buscamos compreender o trabalho no século XXI. Isto com o objetivo de compreender o trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva e hegemonia neoliberal. Continuamos o capítulo refletindo sobre a organização do trabalho docente na rede pública de ensino brasileira (Formas de ingresso e vínculo empregatício; e a valorização profissional: formação, remuneração, carreira, atribuições e carga horária). Por fim, buscamos discutir como todo esse contexto gera o processo de reconversão docente.

Nosso objetivo é compreender as reconfigurações do trabalho docente em nossa sociedade, principalmente a partir da segunda década do século XXI. Entretanto, seria pretensioso tentar esgotar aqui toda a complexidade que o tema envolve. Com o necessário recorte temporal e espacial, o foco será no presente século e no Brasil - mas, sem perder de vista as influências externas aos processos que serão citados.



Será com um olhar dialético que realizaremos a discussão sobre o trabalho no âmbito legal e institucional, dentro do contexto brasileiro, entrelaçando as dimensões econômicas e política.

## 2.1 Sentido Ontológico do Trabalho e o Trabalho Sob o Capitalismo

“O que é trabalho?” Essa é a questão fundamental para iniciar esta reflexão. Sabemos que “trabalho não é sinônimo de emprego, forma que ostenta nas relações sociais capitalistas, assim como o salário não é o “preço do trabalho”, mas da força de trabalho” (Silva, 2020, p. 25).

Na sociedade capitalista, em um mundo onde existem cada vez menos barreiras geográficas para o capitalismo (Harvey, 2011), vivenciamos a modalidade de trabalho que esta relação social nos impõe. Iremos aqui pensar o sentido ontológico do trabalho por um viés marxista, mas sem perder de vista que o modo de produção capitalista impera.

Sendo assim, o objetivo deste tópico é refletir sobre as implicações do capitalismo no metabolismo social do trabalho, considerando, sobretudo, a transformação do trabalho humano em mercadoria força de trabalho (Silva, 2020). Para tanto, nos ancoramos em Harvey (2011), Silva (2019), Alves (2009), Figueiredo (2014), Kosik (1969), Antunes (2008), entre outros.

Para Silva (2020, p. 26), o trabalho se constitui como a base da existência humana. Trabalho não é apenas como uma atividade laborativa, não se reduz a emprego, ao contrário, é considerado “[...] um processo que permeia todo o ser do homem”. Assim, o trabalho é, fundamentalmente, aquele que, ao mesmo tempo, transforma o homem e a natureza, gerando o ser social.<sup>5</sup>

No ato de transformação da natureza em algo qualitativamente novo e com valor de uso para a satisfação de suas necessidades humanas, esse ser transforma a si mesmo e sua condição de existência (Silva, 2020, p. 27).

O trabalho é necessário para a própria condição de existência do homem. Kosik (1969) nos mostra que o trabalho é o que nos diferencia dos outros animais, uma vez que ele é previamente concebido mentalmente e realizado, evidenciando uma ação consciente. Contudo, dentro da sociedade capitalista observamos que (Silva, 2020, p. 37):

---

<sup>5</sup> Conceitualização gerada a partir da obra do filósofo Karl Marx.

O trabalho abstrato da sociedade capitalista, que trata a força de trabalho como mais uma mercadoria, acaba retirando a nossa humanidade, dando ao homem um sentido restrito e transformando-o num ser que se realiza apenas quando cumpre suas funções animais.

O capital, definido em Figueiredo (2014, p. 70) como: “[...] uma relação social que expressa as formas de organização que a sociedade assume no processo de produção e de garantia da sua reprodução.” Destaca-se a categoria capital, pois

O tipo de relação expressa pela categoria ‘capital’ se afirma pela desigualdade e pela exploração, já que é baseada na apropriação privada dos bens e riquezas socialmente produzidos a partir do controle privado e minoritário dos meios de produção (Figueiredo, 2014, p. 70-71).

Isto é, as relações capitalistas são sempre marcadas pela desigualdade: enquanto muitos produzem, por meio do trabalho, poucos se apropriam efetivamente destes bens. Nessa relação social, inaugura-se a expropriação. O modo de expropriação do conhecimento e da organização da produção, acarreta na ampliação e no desenvolvimento de diversas formas de alienação, sobretudo a partir da relação despossuída do homem com o seu trabalho (Figueiredo, 2014).

Ao retomar a obra de Marx, Silva (2020) mostra que é a partir de dois pontos principais que o homem torna-se alienado: o trabalhador não possui, dentro do sistema capitalista, controle da sua atividade durante o seu trabalho. Ademais, o homem também não tem posse dos meios de produção. É assim que a força de trabalho torna-se uma mercadoria, conduzindo o trabalhador a uma condição de alienação.

É no capitalismo que vivenciamos “[...] um tipo de relação que tem como motor a acumulação de capital. A ela todo o processo produtivo e todas as relações estiveram e estão subordinadas” (Figueiredo, 2014, p. 71). Por conseguinte, os indivíduos e seu trabalho também estão inseridos nesta lógica.

É uma relação social que acontece num determinado tempo e espaço que está em constante mudança. É ainda mais complexo de se compreender, sobretudo se levarmos em consideração as rivalidades geopolíticas, os desenvolvimentos geográficos desiguais, instituições financeiras, políticas estatais, reconfigurações tecnológicas e a rede em constantes mudanças de divisões do trabalho e relações sociais (Harvey, 2020). Isto porque a realidade é uma totalidade concreta.

A realidade trazida pelo capitalismo para o mundo do trabalho se constitui como objeto fundamental para o entendimento da sociedade atual. Nesse sentido, Alves (2009, p. 12) afirma que:

[...] cada um de nós – homens e mulheres do século XXI – somos, mais do que nunca, consciente ou inconscientemente, parte compositiva de uma densa configuração histórico-mundial. Todos nós somos individualidades histórico-mundiais impregnadas de possibilidades concretas de desenvolvimento humano-genérico.

Somos assim, enquanto homens e mulheres que trabalham constituídos pela realidade sociometabólica trazida pelo capitalismo, uma vez que este é capaz de nos imbuir de suas necessidades, tornando-as nossas e reduzindo nossas possibilidades de desenvolvimento.

Compreendemos e concordamos com Silva (2020) que o trabalho humano tornou-se força de trabalho, submetido ao capital e que este não atinge apenas a dimensão produtiva, como também atinge todas as esferas da reprodução social.

O capital atinge o trabalho porque para uma manutenção da acumulação, ele depende da disponibilidade permanente da força de trabalho (Harvey, 2011). O mesmo autor se apropria do conceito de Exército de Reserva para explicar como o trabalhador deve ser para expansão do capital: “[...] acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades necessárias (isto é, ser flexível, dócil, manipulável e qualificado quando preciso)” (Harvey, 2011, p. 55).

Harvey (2011) mostra que para que haja o exército de reserva há a necessidade de se criar uma escassez de trabalho, uma vez que o desemprego é capaz de disciplinar o trabalho, principalmente para uma taxa salarial menor. Para este feito, o capital é capaz até de criar “greves”<sup>6</sup>. Além disso, a dimensão tecnológica e as inovações organizacionais também são fortes meios para manipulação do capital em relação ao trabalho. Isto porque gera uma massa de desempregados que, pela fragilidade técnica que se encontram, retornam para a reserva industrial.

Assim, “[...] o capital manipula simultaneamente a oferta e a demanda de trabalho” (Harvey, 2011, p. 56). O mesmo autor explica que muitas vezes é o Estado quem assume a posição intermediária entre os interesses do capital e o trabalho. Por meio de subsídios, o Estado (seja em qual escala for – local, regional ou

---

<sup>6</sup> Termo usado pelo autor.

nacional) age garantindo a força de trabalho em quantidades e qualidades adequadas, em relação à necessidade do capital local.

As relações entre “[...] capital-trabalho sempre têm um papel central na dinâmica do capitalismo e podem estar na origem das crises. Mas hoje em dia o principal problema reside no fato de o capital ser muito poderoso e trabalho muito fraco, não ao contrário” (Harvey, 2011, p. 61). Compreenderemos melhor essa discussão no decorrer da pesquisa.

## **2.2 O Trabalho no século XXI – Precarização e Flexibilização**

Tomando como parâmetro os limites desta pesquisa, ressaltamos que apesar de tratarmos do Brasil do século XXI, neste momento cabe compreender que a morfologia brasileira do trabalho é construída a partir do contexto mundial de reestruturação da organização do trabalho iniciada, sobretudo, em 1970.

A crise capitalista dos anos 1970 influenciou toda a economia global. A vasta literatura a esse respeito, nos permite compreender que a crise foi ocasionada por diversos fatores, como a saturação dos mercados, o esgotamento do modelo de Estado de Bem-Estar Social, as pressões inflacionárias decorrentes dos choques do petróleo e as mudanças nas relações econômicas internacionais. A estagnação do crescimento econômico, o aumento da inflação e o declínio da taxa de lucro das empresas são alguns exemplos dos problemas vivenciados (Harvey, 2011).

Como solução, observamos os processos de reestruturação produtiva, nos quais as empresas buscaram formas de se adaptar e recuperar a lucratividade. Os avanços tecnológicos foram uma estratégia para aumentar a eficiência e reduzir custos. Ademais, observamos uma mudança nas cadeias produtivas, em escala global, com muitas empresas migrando para países com mão de obra mais barata e diversos incentivos fiscais.

Essa reestruturação produtiva teve implicações profundas nas relações de trabalho, resultando em uma flexibilização crescente, precarização do emprego e, em alguns casos, desindustrialização de certas regiões.

Alinhado às tendências internacionais, o Brasil, desde o final do século XX passou a reconceitualizar e reformular o papel do Estado, seguindo os objetivos neoliberais (Hypolito, 2009). O Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado

(PDRAE), criado em 1995, nos mostra o quanto essa década foi marcada pela reestruturação do Estado, inserindo o receituário neoliberal em todas as esferas.

Esse processo é marcado pela NGP que, em síntese, seria “[...] um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial, que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Marques *et al.*, 2019, s/p). Esta definição aproxima-se do processo de implantação das Escolas Cidadãs Integrais e também ao seu modelo específico de escola, que iremos discutir mais adiante.

Ademais, a NGP, também conhecida como Gerencialismo, refere-se a uma tendência política e econômica desenvolvida para superar aquilo que se ocasionou chamar de crise do Estado de bem-estar (Hypolito, 2009). Segundo o autor, são características principais da NGP: 1) contratos e acordos de desempenho. 2) contrato de trabalho de curto prazo. 3) sanções e recompensas econômicas. 4) redução de responsabilidades. 5) orientações “de cima para baixo”.

Em tempo, é importante salientar que é uma consequência deste movimento a “[...] reestruturação do mercado de trabalho (remuneração por trabalho realizado, dilapidação do poder dos sindicatos, relaxamento da legislação trabalhista)” (Hypolito, 2008, p. 64). Essa reformulação da gestão pública que incorpora princípios do setor privado também levanta questões sobre a proteção dos direitos dos trabalhadores.

Associando a discussão sobre trabalho com o processo de inserção da NGP, observamos significativa mudança no que tange às leis trabalhistas e, por óbvio, nas condições de trabalho, sobretudo a partir da configuração política do país neste século. Contudo, esse processo é apontado por Krein *et al.* (2012, p. 3) como decorrente desde a década de 1990:

No contexto da década de 1990, novas teses no âmbito da regulação do trabalho ganharam expressão para explicar o mercado de trabalho brasileiro, como a existência de altas taxas de desemprego e de informalidade e de baixos salários.

Para a vertente neoliberal de projeto de sociedade, os efeitos da incapacidade capitalista de manter-se a si mesmo (desemprego, instabilidade na moeda, diminuição dos lucros etc.), recai sempre para o trabalhador.

Por isso, a chamada desregulamentação das leis trabalhistas é uma realidade. Esse processo também é conhecido como flexibilização das leis

trabalhistas. Por definição, Krein *et al.* (2012, p. 3-4) traz a desregulamentação da seguinte maneira:

[...] um enfraquecimento do Estado e da negociação coletiva na normatização das relações de trabalho, fragilizando um padrão previamente existente de regulação pública do mercado de trabalho e fortalecendo uma regulação privada nos âmbitos do mercado e do poder discricionário do empregador de estabelecer de forma discricionária e unilateral, as condições de uso, contratação e remuneração do trabalho.

A última reforma trabalhista (Lei Federal N.º 13.467/2017, que alterou mais de cem itens da CLT) foi aprovada sob o mesmo pretexto de modernização, aumento de empregos, melhoria da economia e todas as falácias que o discurso neoliberal coloca. Em síntese:

A Reforma Trabalhista foi colocada na agenda governamental como parte das medidas liberalizantes defendidas pelo governo de Michel Temer e alicerçadas em um conjunto de outras reformas que confluíram para um mesmo sentido, ou seja, para a desregulamentação generalizada de garantias legais do ordenamento jurídico que tratava das relações de trabalho, sob o manto da redução da interferência do Estado na economia (Silva *et al.*, 2020, p. 31827-31828).

Reis (2020) explica que, no caso brasileiro, a ascensão da extrema direita se dá através de três grandes dimensões lidas temporalmente: a de longo prazo, com a tendência autoritária que a nossa sociedade tem; a de médio prazo, por conta dos erros dos adversários, bem como as exitosas alianças feitas por Bolsonaro, representados pela bancada do Boi, da Bala e da Bíblia (BBB)<sup>7</sup>, com o capital financeiro e igrejas evangélicas, através das chamadas pautas de costumes, e as de curto prazo, através da campanha eleitoral propriamente dita.

Naturalmente, as alianças feitas por Bolsonaro, bem como as medidas de Michel Temer, tiveram um custo aos trabalhadores. Druck *et al.* (2019, p. 299) traz que a atual reforma trabalhista é a *precarização como regra*, sintetizando o assunto da seguinte maneira:

Passado um ano após a entrada em vigor da reforma trabalhista, os primeiros efeitos revelam uma acentuação do processo de precarização do trabalho que podem ser evidenciados, dentre outros indicadores, pelo crescimento da vulnerabilidade das formas de inserção e das desigualdades sociais.

---

<sup>7</sup> Aliança informal no Congresso brasileiro que reúne parlamentares que defendem interesses ligados ao agronegócio, à segurança pública/militar e a pautas conservadoras ou ligadas a grupos religiosos.

Silva (2020) chama atenção ainda para o fato da Lei N.º 13.429/2017 (Brasil, 2017) ter como finalidade a ampliação das possibilidades de terceirização e não regulamentar, como era a propaganda governamental veiculada.

Ela traz também o cenário preocupante dos efeitos do atual estágio do capitalismo, trazendo o exemplo dos trabalhadores precarizados, flexibilizados, temporários e desempregados.

Quando enfatizamos a análise nos trabalhadores precarizados, nos referimos aos expropriados não apenas do controle dos meios de produção, mas também dos direitos trabalhistas contidos em nossa Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Estes homens e mulheres precarizados, são colocados no triste lugar de despossuídos de 13º salário, férias, seguro-desemprego, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e Seguridade Social. A instabilidade social a que são submetidos aumenta o ciclo da exploração capitalista.

São incluídos neste processo, os trabalhadores sob a forma da pejotização. Segundo Silva (2020, p. 82):

Trata-se de um desvirtuamento, pois se propõe a desvincular o trabalhador de sua qualidade de empregado, com as garantias mínimas existentes para então submetê-lo a ser contratado na qualidade de prestador de serviços, como pessoa jurídica, na maioria das vezes, sem direitos trabalhistas.

Aqui o trabalhador torna-se legalmente empresário e, na prática, continua sendo um trabalhador, subordinado às exigências do empregador/contratante, tendo que arcar com todos os custos, burocracias e inseguranças que essa modalidade de emprego impõe.

O processo denominado como “uberização do trabalho” é outra forma de precarização vivenciada por homens e mulheres que precisam vender sua força de trabalho.

Fontes (2017) utiliza o exemplo da empresa Uber para explicar uma nova forma de expropriação do trabalho (Uberização), ressaltando que é um exemplo de muitas outras empresas que realizam a mesma forma de sujeição do trabalho ao capital. A autora tece sua crítica apontando que a

Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular), mas controla ferreamente a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego”. A empresa detém, juntamente com outras grandes empresas ou

proprietários, a propriedade dos recursos sociais de produção (Fontes, 2017, p. 56).

Silva (2020) assinala que nessa modalidade de contrato o trabalhador passa a estar disponível para o trabalho a todo o tempo. Seu salário irá variar de acordo com a sua produção. Assim, não há garantia alguma ao trabalhador.

Virginia Fontes (2017, p. 54), ao analisar as contradições vividas pelos trabalhadores atualmente, nos mostra que

[...] está em curso um processo de subordinação direta – sem a mediação de emprego ou contrato – dos trabalhadores às mais variadas formas de capital. Multiplicaram-se as modalidades jurídicas para enquadrar tais situações, seccionando desigualmente direitos das relações concretas (efetivas) de trabalho.

As formas de subordinação do trabalho ao capital foram resumidas nesta seção, colocadas aqui como processos que intensificam a precarização do trabalho. A reestruturação produtiva, assim como o avançar neoliberal no país, gerou uma série de novas formas de trabalho, sintetizadas por Silva (2011) como pejetização, uberização e terceirização. Contexto este que nos faz entender que a precarização do trabalho é uma realidade intensificada por estes processos.

Além disso, outro e significativo resultado deste processo de precarização é a capacidade de desarticular o trabalho (Silva, 2020). Estamos diante de um desmonte da capacidade de reconhecimento entre os trabalhadores. Isto é intencional, pois ao reconhecer-se e articular-se, qualquer movimento de resistência se torna poderoso. É por isso que neste trabalho buscamos dar voz ao sindicato, como organização dos trabalhadores.

Destacamos o papel do Estado para manutenção e ampliação desse processo, colocado aqui até então através das leis supracitadas. Ele foi reestruturado em 1990 e desde então vem atuando em prol dos objetivos neoliberais, como vimos acima. Compreendemos também o que o capitalismo faz com o ser humano que trabalha: expropria, aliena e intensifica o trabalho. Por isso, com vistas à compreensão do trabalho docente nesse contexto, o próximo tópico tratará do trabalho docente no neoliberalismo.

### **2.3 O Trabalho Docente no Contexto Neoliberal**



Até aqui nosso esforço foi o de compreender o sentido ontológico do trabalho, especificando as novas formas de apropriação do trabalho pelo sistema capitalista e, sobretudo, associando esse processo ao Estado enquanto promotor desse processo. Considerando toda a discussão supracitada, nesse momento da pesquisa, interessa-nos entender a especificidade do trabalho docente dentro do neoliberalismo e no presente século (XXI).

Para isto, partimos do pressuposto, assim como Silva (2020), que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas. Sendo assim, “[...] precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho são características pertinentes, inclusive, ao trabalho docente” (Silva, 2020, p. 115).

O neoliberalismo é para Albuquerque *et al.* (2021), a dimensão concreta da mudança ontológica do trabalho, assim, ele “[...] não é uma organização teórica sobre os processos de gestão, mas o próprio trabalho transfigurado de elevado grau de fetichismo que se volta para os seres humanos em condições concretas de trabalho” (p. 27). O trabalho docente nesse contexto, segundo os autores, é atingido, primeiro, através de políticas meritocráticas e de bonificação. Trata-se de uma forma de controle que gera competição e individualização dos seres humanos que trabalham, acarretando em um distanciamento das lutas sindicais e das reflexões (Albuquerque *et al.*, 2021) pertinentes à prática e às condições de trabalho. O outro modo incisivo de alcance neoliberal na educação é marcado pela inserção de instituições privadas/empresariais. A atuação empresarial na educação ocorre por diversos meios, como na formulação de políticas públicas, fornecimento de cursos e formações para os profissionais da educação, Parcerias Público Privadas (PPP), empresas de serviços educacionais, presença de fundações/institutos/OS – o que evidencia as relações entre o Estado e o capital.

Essas organizações empresariais como a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, entre outros, são responsáveis pela introdução de modelos de gestão empresarial, cada vez mais presentes nas escolas públicas do país. É uma modalidade de atuação dessas organizações empresariais, o retorno do discurso tecnicista na educação (Freitas, 2018) e os três grandes aspectos, ou categorias para atuação destas, baseiam-se, como aponta Freitas (2012) em: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*, sobretudo, por meio do controle dos processos na escola, medidos através de testes padronizados.

Freitas (2012) explica que um sistema de *responsabilização* na educação inclui testes para os alunos, divulgação pública dos resultados da escola e aplicação de recompensas e sanções. Esses elementos associam-se à meritocracia na avaliação do desempenho escolar. Nesse sentido, a *meritocracia* correlaciona-se com a responsabilização. Seu efeito penalizante sob os professores, baseando-se em incentivos financeiros, desconsidera o compromisso destes com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, expõe todos os professores a avaliações públicas, que podem prejudicar sua reputação.

Estas duas categorias dão sustentação para a *privatização* da educação. Nesse contexto, torna-se possível que uma escola permaneça pública, mas tenha sua gestão realizada pelo setor privado (público não estatal). Embora continue gratuita para os alunos, o Estado paga pela sua gestão através de um "[...] contrato de gestão" com a iniciativa privada (Freitas, 2012).

A concepção pedagógica tecnicista, conforme Saviani (2007, p. 379), define-se:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista postulou um modelo de educação racional, que fosse capaz de minimizar a subjetividade. Para isso, propôs a mecanização do processo, o parcelamento do trabalho pedagógico com especializações de funções e a criação de mecanismos de padronização dos sistemas de ensino, sobretudo a partir de esquemas de planejamento previamente formulados. Aqui, “[...] professor e aluno ocupam o lugar de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2007, p. 380).

Freitas (2018) correlacionou o tecnicismo à intervenção das organizações empresariais no âmbito educacional, as quais, ao implementar seus padrões de administração nas instituições de ensino da rede pública brasileira, especialmente mediante a adoção de tecnologias, acarretaram também repercussões no exercício profissional dos docentes. Conforme indicado por Freitas (2018, p. 103):

[...] reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da **accountability** meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – **o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina** (Grifo nosso).

São mudanças nas condições de trabalho dos professores, advindas de todo esse contexto: o aumento das horas de trabalho, a redução da autonomia na sala de aula e a diminuição do apoio administrativo e de recursos. A autonomia, a capacidade criativa e a concepção do trabalho docente é prejudicada sob a lógica empresarial, que ocasiona padronização e ampla gama de interferências externas em seu trabalho. Um método para isso é a utilização de

[...] tecnologias e dispositivos técnicos que fazem do(a) professor(a) um mero operacionalizador de programas e softwares com manipulação rápida e simplificada que restringem sua autonomia e o universo daquilo que eles podem realmente intervir (Barbosa, 2020, p. 62).

Com a intensificação das exigências para preenchimento de documentos, utilizados para alimentar sistemas de informação (no caso da Paraíba, ressaltamos o sistema Saber), que posteriormente são utilizados para avaliação do trabalho docente, a crescente onda de padronização e burocratização do trabalho docente, aliada à interferência de instituições empresariais na gestão educacional, implicam diretamente a autonomia dos professores.

Ademais, a constante pressão por resultados quantificáveis, muitas vezes vinculados a bonificações ou sanções, contribui para a transformação do professor em um mero executor de programas predeterminados, configurando o trabalho docente em trabalho expropriado.

Esse contexto está intrinsecamente ligado às políticas neoliberais. Para Albuquerque *et al.* (2021), existe uma articulação política em nome da governabilidade, que manteve um conjunto de políticas educacionais neoliberais. Para corroborar com essa tese, os autores destacam sete ações que marcaram essa correlação de forças com o neoliberalismo:

- 1- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (2004);

- 2- Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (Lei N.º 11.096 de 13/01/2005);
- 3- Prova Brasil (2005);
- 4- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei N.º 11.494 de 20/06/2007);
- 5- Provinha Brasil (2007);
- 6- Coalizão Público-Privada 'Educação para Todos'
- 7- Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024);

O último item, o PNE, foi o único em que poder-se-ia considerar vitória por parte dos movimentos sociais, uma vez que ampliou o investimento público na educação (Albuquerque *et al.*, 2021). Este fato é apontado pelos autores como um dos motivos para o Golpe Parlamentar de 2016<sup>8</sup>. No entanto, todo o processo de tramitação do PNE foi permeado por disputas em que frações do empresariado e de grupos religiosos e conservadores também obtiveram ganhos importantes, como a não destinação de recursos públicos apenas para escolas públicas e a retirada de toda e qualquer menção a “gênero” no texto.

Ainda segundo Albuquerque *et al.* (2021), o golpe parlamentar de 2016 pode ser compreendido como uma nova fase da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais. Durante o governo interino de Temer, houve a intensificação da atuação de instituições empresariais nas políticas educacionais, marcado, sobretudo, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio (Lei N.º 13.415/2017 (Brasil, 2017)).

Em 2019, dando continuidade ao que já fora iniciado pelo presidente da época, Michel Temer (o que Albuquerque *et al.* (2021) chama de terceiro momento do neoliberalismo nas políticas educacionais), no governo ultraneoliberal de Jair Messias Bolsonaro observamos os projetos da BNC-formação continuada e BNC formação, com vistas a alterar o currículo base das universidades brasileiras para os cursos de licenciatura.

---

<sup>8</sup> O "golpe parlamentar de 2016" diz respeito ao processo político que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), no Brasil. Este evento político gerou debates e divisões na sociedade brasileira, com diferentes interpretações sobre a legitimidade e as motivações por trás do impeachment. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/09/01/para-entender-o-golpe/>. Acesso em: 08 de Outubro de 2023.

Entende-se que, em muitos momentos, os governos acabam por ceder à pressão de organizações empresariais diretamente interessadas nas reformas e projetos educacionais, posto que isso abre um vasto mercado em que estas prestam serviços, definem prioridades em termos de currículos, vendendo cursos, formações e materiais didáticos.

Na prática, observamos um profundo movimento de controle do trabalho docente e do que é ensinado nas escolas. Por isso, concordamos com Albuquerque *et al.* (2021, p. 32) quando afirmam que “[...] é possível perceber que estamos diante de um conjunto complexo e articulado de ações que visam impossibilitar qualquer reação ao controle hegemônico da política educacional”.

O docente é, para Evangelista *et al.* (2007), a um só tempo, um agente protagonista e obstáculo para a implementação das reformas neoliberais na educação: “Nos discursos divulgados pelas agências multilaterais, o docente está sendo construído como professor obstáculo [...]” (p. 553). E, nesse sentido do posicionamento das agências multilaterais, o professor é colocado como causa e solução para os problemas educacionais (Evangelista *et al.*, 2007). As autoras argumentam que o “[...] alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo” (p. 533). Corroboram para a tese principal (o professor como protagonista das reformas).

Aproximamo-nos do nosso objeto com a seguinte afirmação em Evangelista *et al.* (2007, p. 533):

Não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes. No entanto, afinal, quem está na disputa e qual sua motivação para tal?

No caso das escolas do modelo Cidadã Integral, temos, como veremos com maior profundidade no momento oportuno, o ICE, um organismo privado, representado pela organização social responsável pela implementação do referido modelo, alterando (entre outros) os seguintes eixos na escola: gestão e currículo.

A indagação feita pelas autoras sobre quem está na disputa e qual a sua motivação, torna-se necessária para a presente pesquisa, uma vez que, como citado anteriormente, o modelo de escola objeto desta investigação, assemelha-se ao

modelo descrito por elas. Então, para maior embasamento, ancoramo-nos na resposta que as mesmas autoras trazem para estas questões:

Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza. Se essas são as motivações objetivas para a luta pelo sentido teleológico da Educação, os projetos em disputa não são difíceis de serem compreendidos, pois se trata da recomposição da hegemonia capitalista [...] (Evangelista *et al.*, 2007, p 534).

Nesse sentido, para corroborar com a tese principal, as autoras utilizam a teoria da Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE), conceito desenvolvido por Roger Dale (2004) e que diferencia-se da ideia de “Cultura Educacional Mundial Comum”, que compreende uma sociedade ou política internacional constituída por Estados-nação individuais e autônomos, pois a AGEE implica, especialmente, forças econômicas que operam supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações. É nesse contexto que adentram no campo educativo novos atores de caráter transnacional, como as grandes corporações, além de grupos conservadores e fundamentalistas que passam a influenciar a agenda da política educacional global.

significa, em resumo, que organismos internacionais se empenham em pensar e programar um padrão educacional para todo o globo. Assim, conforme Hypolito (2019, p. 197)

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores.

Desse modo, “[...] a maior energia por detrás da abordagem AGEE direciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa” (Dale, 2004, p. 445). Entende-se que o professor é implicado nessa lógica, pois: “No bojo da denominada modernização do Estado, agências internacionais, como se sabe, propõem a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores” (Evangelista *et al.*, 2007, p. 534).

Administrar professores é importante porque esta é uma classe trabalhadora com grande capacidade de organização para questionar e resistir às reformas (Evangelista *et al.*, 2007). Por isso, as autoras, ao analisar os projetos de formação docente, criados e financiados por agências internacionais, observaram que estes se fundamentam através da profissionalização e da gestão para resolver os problemas educacionais.

Ademais, os professores são alvo da desqualificação política e profissional, onde

Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (Evangelista *et al.*, 2007, p. 536).

Contudo, para a implantação das reformas neoliberais, não bastaria apenas a desqualificação do professor, isto é:

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (Evangelista *et al.*, 2007, p. 537).

São exemplos práticos das alterações que o trabalho docente vem sendo submetido, fruto dessas reformas neoliberais:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (Evangelista *et al.*, 2007, p. 537).

Ao professor, fica a tarefa de moldar-se. Aquele que não se molda, é facilmente substituído. Estas novas exigências ocasionam a intensificação do trabalho docente, implicando, por consequência, em precarização. Trata-se de uma questão objetiva, onde existe a atribuição do cargo, mas que traz problemas subjetivos ao ser humano, que vão desde se tornar um ser competitivo, até solidão, culpa, fracasso, impotência, incompetência, incertezas (Evangelista *et al.*, 2007).

O professor, imbuído nesta realidade, encontra um trabalho marcado pela precarização e a flexibilização, bem como por políticas meritocráticas que acirram o controle e a individualização; Vê e vivencia as relações e influências empresariais na educação, que modificam seu trabalho, por vezes, intensificando-o através de novas exigências. A influência que organismos internacionais exercem, sobretudo através da desqualificação do professor, a fim de moldar seu trabalho, obedecendo a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, também é uma realidade que merece destaque.

Por fim, reforçamos que os impactos neoliberais permeiam todas as esferas do trabalho docente, desde currículo até a gestão, impondo amplas reformas na educação.

#### **2.4 A Organização do Trabalho Docente na Rede Pública de Ensino Brasileira**

Compreendemos que há duas dimensões do trabalho docente: a objetiva e a subjetiva. Ambos são fundamentais e na prática não se dissociam, mas, considerando os limites da pesquisa, destacamos aqui o âmbito objetivo das condições de trabalho docente na rede pública de ensino básico do Brasil. Desse modo, os aspectos subjetivos do trabalho docente, à luz de Leher (2010), são o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional, enquanto os aspectos objetivos correspondem às condições legais, formas de ingresso, vínculo, formação, remuneração, carreira, atribuições e carga horária. Reconhecendo os limites do trabalho, destacamos que estas são reflexões generalistas, que não correspondem à totalidade, mas trazem um panorama do trabalho docente.

Nossa discussão está pautada nas formas de ingresso e vínculos empregatícios; atribuições dos docentes; horas da jornada de trabalho; valorização profissional: formação, remuneração, carreira; Processos de avaliação. Acreditamos que estes aspectos poderão nos evidenciar as condições de trabalho docente.

A existência desse tópico se justifica porque concordamos com Leher (2010) quando afirma que “As brechas emancipatórias dependem da [...] garantia de condições objetivas” (p. 01). Contudo, reiteramos a fala de Oliveira (2016, p. 123) “[...] essa não é uma discussão técnica, ela é antes de tudo política e exige o empenho dos diferentes níveis de governo e o acerto em torno de condições objetivas que assegurem uma consequente planificação”.



O Brasil é um país de dimensão continental, onde cada região e cada estado possui suas características e sua estrutura educacional. Por isso, nossa tarefa aqui não é fácil e não esperamos que haja homogeneidade em todos os entes federativos, sobretudo porque não há uma carreira única em nível nacional (Souza, Abreu, 2016, *apud* Silva, 2020). Portanto, buscaremos ampliar a leitura a ponto de nos dar um panorama geral da organização e das condições de trabalho docente na rede pública.

#### **2.4.1 Formas de Ingresso e Vínculo Empregatício**

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as formas de ingresso na rede pública de ensino brasileira podem ser por concurso público para provimento de cargo efetivo, contratos temporários, ou trabalho de tempo parcial. São três modos de ingresso que, por suas diferenças legais, contribuem para dividir a classe docente.

O ingresso por meio de contrato de trabalho ou trabalho de tempo parcial é problemático porque, apesar de muitas vezes parecer para o profissional uma oportunidade de iniciar e ascender na profissão, é considerado por Silva (2020) como uma condição de instabilidade permanente, muitas vezes com salários inferiores em relação aos profissionais concursados que exercem a mesma função, dentro da mesma carga horária. São assim, um contingente de trabalhadores praticamente sem direitos (Silva, 2020).

Silva (2020) traz o conceito de precariado professoral para explicar exatamente essa camada de professores com essa forma de contratação e, conseqüentemente, vínculo empregatício. Segundo a mesma (p. 120):

[...] identificamos o precariado professoral como a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público em início de carreira e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, concursado, que tem organização sindical e que possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional.

Desse modo, a instabilidade social a que são submetidos esses profissionais é uma expressão de um tipo específico de precarização do trabalho docente, mas também do ser humano que trabalha, pois “Seus salários são mais baixos, mais

variáveis e mais imprevisíveis” (Silva, 2020, p. 119). A realidade é de uma incerteza sobre seu meio de sobrevivência e seu futuro profissional.

A legalidade dessa modalidade de contratação encontra respaldo no Art. 37 da nossa Constituição Federal e na Lei Federal N.º 8.795/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado (dois anos) para atender a necessidade temporária de algum servidor. Contudo, como aponta Silva (2020), essa modalidade de vínculo que deveria ser temporária, está sendo utilizada como forma de burlar a lei em relação à necessidade da realização de concursos públicos. Assim, para os mais diversos fins, essa condição que deveria ser temporária, torna-se uma realidade crescente em nossos estados e municípios.

Nesse contexto, o professor eventual (termo também usado por Silva) encontra-se em condição ainda mais precária do que o contratado. É uma modalidade de trabalho intermitente dentro da rede pública de ensino. São profissionais sem identidade profissional, cujas funções são de manter uma turma realizando as tarefas previamente pensadas por outros (Silva, 2020). Ocorre o nível máximo de expropriação do trabalho docente visto até aqui.

Na outra ponta, encontramos o professor concursado (ou estável-formal). O estatutário, com estabilidade, piso salarial nacional, garantia de férias remuneradas, décimo terceiro, salário, perspectiva de aumento salarial, direito à sindicalização, inclusão em plano de cargos e carreiras municipais/estaduais/federal. Este também é um profissional precarizado, uma vez que está inserido em toda a lógica levantada por esta pesquisa até então. Contudo, são seres humanos que, em comparação com os temporários, possuem garantias básicas asseguradas.

Entre os vínculos empregatícios, encontramos ainda os celetistas dentro das escolas públicas. Esta modalidade de vínculo é possível através de edital publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Goiás, com chamamento público para Organizações Sociais dirigirem escolas públicas. Como nos conta Silva (2020), neste edital apresenta-se a modalidade de contratação via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) para os mais diversos cargos na educação, inclusive o magistério. No caso do Goiás, ocorre que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO) recorreu ao Ministério Público e obteve êxito, conseguindo adiar o edital.

No caso do estado da Paraíba, encontramos também a modalidade da OS, uma forma de terceirização da educação que coloca os docentes da rede estadual

em processo específico de contratação. Atualmente, após a saída do ICE da gestão das ECI, a realização desse processo de contratação é feita pela SEECT/PB (este assunto será amplamente discutido nos tópicos específicos). A questão que se impõe aqui é até que ponto a inserção dessas Organizações Sociais na educação podem alterar o trabalho docente.

Ademais, devemos também questionar se dentro da lógica celetista, em que o trabalhador (público) está vinculado à contratação privada, a quem o professor estará submetido? É inegável que haverá a predominância dos valores empresariais, configurando uma realidade com a exaltação dos valores individuais e mercadológicos. Como já discutimos, esses valores estão inseridos na educação e em constante ascensão, mas existem resistências a estes processos. Permitir que as organizações sociais realizem a seleção dos professores, seria uma tentativa de impedir todo e qualquer movimento de resistência, em outras palavras, uma tentativa de tolher a autonomia docente.

Retomando aos aspectos mais gerais do trabalho docente no século XXI, em meio a esse complexo contexto, pensar a valorização profissional é necessário. Para isto, iremos considerar os seguintes aspectos: formação, remuneração, carreira, atribuições e carga horária.

#### **2.4.2 Valorização Docente: Formação, Remuneração, Carreira**

Para a construção desta etapa da pesquisa, utilizamos a legislação brasileira voltada para a educação e para os profissionais da educação. Utilizamos a legislação que regulamenta, configura e/ou reconfigura o trabalho docente. Selecionamos as que estão expressas no Quadro 2, pois consideramos estas basilares para compreensão do trabalho docente no Brasil, assim como Clementino *et al.* (2020, s/p) mostra,

[...] o Brasil construiu um conjunto de leis, decretos e resoluções visando regular a profissão docente e garantir direitos trabalhistas, sob a perspectiva da valorização profissional, objeto de luta e reivindicações da categoria dos trabalhadores da educação.

Quadro 2 - Legislação brasileira em nível federal que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação

LEI	EMENTA	OBSERVAÇÃO
CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF/1988)	Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988	Art. 206, inciso V. Art. 206, inciso VIII.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N° 9394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 3, inciso VII, Art. 61, Art. 67.
Lei N° 11.738/2008	Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.	Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN).
Lei N° 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Meta 15, Meta 16, Meta 17, Meta 18.
Lei N° 14.113/2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.	O primeiro FUNDEB acabaria em 2020, mas o congresso nacional e o então presidente da república (Jair Messias Bolsonaro) aprovaram e sancionaram o FUNDEB permanente.

Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

A Constituição Federal de 1988 é nossa Carta Magna e dela partem todas as outras leis. Em seu Art. 206, que trata do dever do Estado com a educação, traz como um dos princípios a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (inciso V).

O Plano De Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) é o conjunto de normas que regem uma profissão e precisa ser pensado através dos seguintes pressupostos: “[...] a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos e condições

dignas de trabalho” (Brasil, 2023, s/p). A valorização do magistério passa necessariamente pela construção de um PCCR com estes pressupostos.

A construção do PCCR do magistério é instruída para que ocorra através de cada município e cada estado e não é uma construção de nível nacional. Nesse caso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) traz proposições sobre como um PCCR deve ser construído e temos também a legislação vigente para definição de parâmetros, mas cada ente federativo deve construir o seu PCCR, de acordo com a sua realidade e suas necessidades.

A Portaria N.º 387, de 10 de maio de 2016, institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. Essa rede é o resultado de acordo de ação conjunta entre o Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Sua função principal é a orientação técnica através de formação para dirigentes, gestores e equipes responsáveis pela gestão de pessoas para adequação/elaboração do PCCR dos entes federativos. Em suma,

Os processos formativos têm por objetivo estabelecer diálogos sobre temas como: recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, construção de estruturas de carreira que promovam a valorização profissional e sejam economicamente sustentáveis e o uso do **Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração - SisPCR**, desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2023).

É importante ressaltar que este processo de impulso para a construção dos PCR é dado em parte pelas lutas dos profissionais da educação básica, sindicatos, alunos e pais de alunos, mas também cabe aos governos a abertura para o diálogo. É a correlação de forças que se dará a partir de interesses e conflitos dos setores da sociedade já colocados nesse texto, que irá determinar as políticas educacionais. Oliveira (2016, p. 123) conceitua que diante da disparidade

[...] de oferta de condições de trabalho, carreira e salários entre municípios e estados brasileiros, como já comentado, não podemos concebê-la apenas como uma pauta imposta pelo movimento sindical, ela é uma exigência comprovada por pesquisas acadêmicas para se obter a realização de uma educação que possa atender às expectativas da sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei N.º 13.005/2014, tem 20 metas para a educação, a serem cumpridas até o ano de 2024. Dentre estas metas, 4 delas, representadas como as de número 15, 16, 17 e 18, são

consideradas diretamente relacionadas à valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, temos o PCCR também como meta do Plano Nacional de Educação (PNE), onde na meta 18 temos que:

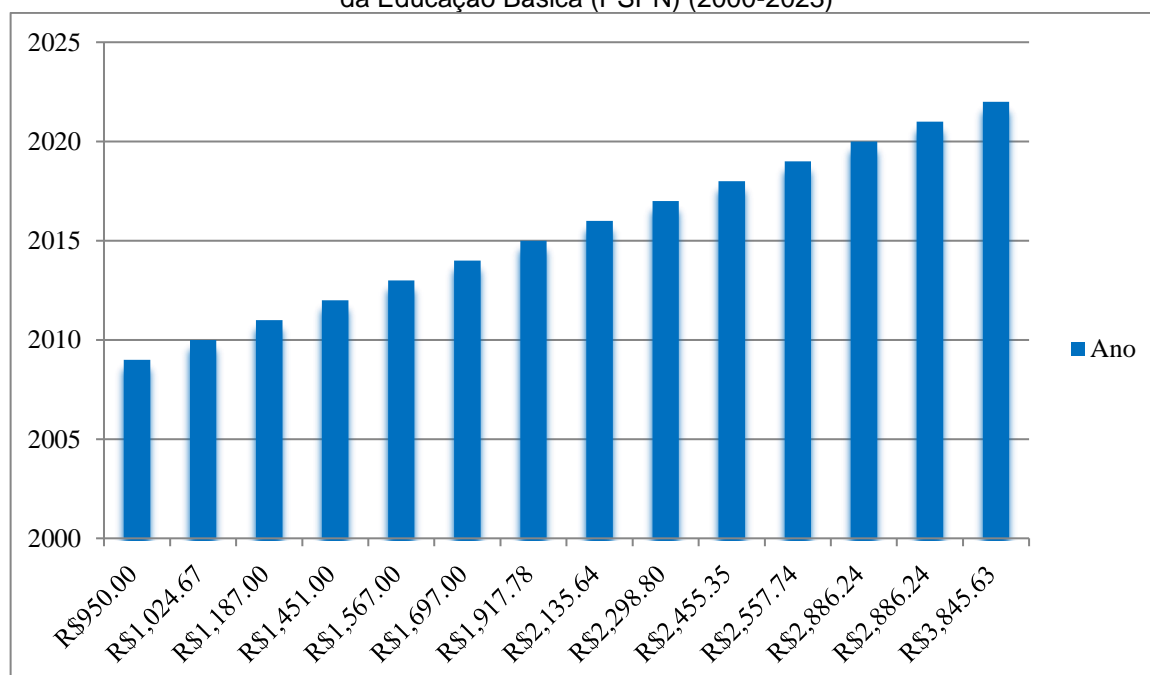
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

O inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal dispõe sobre a necessidade de assegurar aos profissionais da educação o piso salarial profissional nacional. Por isso, temos o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) (LEI N.º 11.738/2008). Consideramos que o piso salarial nacional é um avanço positivo em relação às condições de trabalho docente no Brasil, pois como aponta Vieira (2014, p. 418)

Até o advento da lei que instituiu o PSPN, a dispersão salarial no País era muito grande, pois cada estado, município e o DF praticavam valores iniciais diferenciados. [...] Em geral, porém, os salários eram baixos, provocando múltiplas jornadas e diversas alternativas de compensação.

Para elucidar essa mudança salarial, trouxemos o gráfico um:

Gráfico 1 - Evolução do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) (2000-2023)



Fonte: Acervo da pesquisa com base em informações do FNDE, MEC, 2023.

Em 14 anos, observamos a evolução de R\$950,00 para R\$4.420,55, para uma jornada de 40h semanais. Contudo, mesmo com a lei em vigor, todos os anos os profissionais do magistério passam por incertezas com relação ao cumprimento do pagamento do piso salarial. Soma-se a isso o fato de até então, alguns prefeitos e governadores questionarem a constitucionalidade do reajuste do piso.

Vieira (2014, p. x) coloca que ainda em 2014 “O critério de correção do valor do PSPN, questionado por vários governadores, inclusive com ação junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), baseia-se, conforme a Lei, na variação anual do FUNDEB”. Na referida ação junto ao STF, os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, questionaram a constitucionalidade do piso salarial do magistério. Na ação, o STF considerou o piso constitucional.<sup>9</sup>

Em 2023, a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) criticou o reajuste do piso salarial e, pelo segundo ano consecutivo, orientou aos gestores municipais a não pagarem o piso salarial (Portal G1, 2023<sup>10</sup>). Esta atitude é infundada porque existe a garantia do recurso previsto em lei, assim como explica Grabowski (2023, s/p):

O novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) prevê o aumento gradativo de sua complementação pela União dos atuais 10% para 23% até 2026; sendo que, para 2023, já será 17%; 2024, 19%; totalizando os 23% em 2026. Além disso, o Fundo determina que 70% dos valores sejam investidos no pagamento de profissionais da educação básica.

Ademais, encontramos também, em nosso Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 18, a recomendação da ampliação do apoio financeiro da União para com os entes federativos.

Observa-se também a perspectiva de valorização dos profissionais do magistério em relação ao salário, como observamos na meta 17 (Brasil): “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a

---

<sup>9</sup> **Piso salarial do magistério é constitucional, diz o Supremo.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16500:piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&catid=215&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16500:piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&catid=215&Itemid=86) > Acesso em: Maio de 2023.

<sup>10</sup> **CNM critica reajuste de piso salarial de professores e orienta prefeitos a ignorar aumento.** Disponível em < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/17/confederacao-critica-reajuste-de-piso-salarial-de-professores-e-orienta-prefeitos-a-ignorar-aumento.ghtml> > Acesso em: 30/05/2023.

equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.”

Apesar de ser constitucional, legal e direito dos profissionais do magistério, como já demonstramos, a lei do piso salarial ainda não é totalmente cumprida por todos os entes federativos.

No âmbito da valorização profissional, temos a formação inicial e continuada. Nos termos do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N.º 9.394/1996, elencamos os profissionais da educação e as exigências de formação para seu exercício (Brasil, 1996):

Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.



A meta 15 do PNE estabelece que, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios aconteça a política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61 da LDB, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A exigência da formação para compor a valorização dos profissionais está prevista na lei, mas ameaçada pela Reforma do Ensino Médio (2017), quando estabelece a alteração da LDB, incluindo o “notório saber” (art. 61, inciso IV, Lei N.º 9.394/1996), como visto acima.

Os profissionais que não têm formação específica em educação ou licenciatura podem atuar na docência mediante reconhecimento de “notório saber”. A inclusão do inciso IV ao artigo 61 da LDB representa uma iniciativa para corrosão da carreira docente, podendo desvalidar completamente a questão formativa prevista no mesmo artigo. Até então, só pode atuar com base no notório saber, os profissionais reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino e no âmbito do ensino técnico e profissional. Este inciso representa uma flexibilização, podendo, mais adiante implicar no trabalho do docente do ensino básico, se esta medida for ampliada.

Ao que consideramos avanço na questão formativa dos profissionais da educação, temos a

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. x).

Para corroborar com esta discussão, trazemos o quadro 3, que busca sintetizar em números os dados obtidos a respeito do nível de graduação e pós graduação dos professores do ensino básico no Brasil.

Quadro 3 - Escolaridade dos docentes do ensino público no Brasil – referente ao ano de 2020

<b>ESCOLARIDADE DOCENTE</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>

<b>GRADUAÇÃO/LICENCIATURA</b>	81,8%	87,9%	89,6%
<b>NÍVEL MÉDIO/INFERIOR</b>	14,7%	8,2%	2,9%
<b>GRADUAÇÃO EM BACHARELADO</b>	3,5%	3,9%	7,4%

Fonte: CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, INEP, 2020.

Os dados específicos dos professores do ensino médio, ensino fundamental anos iniciais e finais com relação a pós-graduação, não obtivemos através do Censo (2020), mas obtivemos o dado geral que mostra que 43,4% dos docentes dos três níveis de ensino possuem pós graduação.

Em suma, estes dados revelam que ainda estamos longe de caminhar para o cumprimento da meta 16 do PNE, mesmo estando tão próximos do fim do prazo.

Ademais, o art. 67 da versa sobre a valorização dos profissionais da educação, nos seguintes termos (Brasil, 1996):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

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

VI - condições adequadas de trabalho.

Com destaque aos importantes incisos II e IV, observamos que há o aparato legal para que os profissionais da educação possam obter seus títulos e habilitações. Contudo, precisamos considerar os professores em situação de instabilidade (o precariado), uma vez que estes mesmo estando em efetivo exercício, não possuem respaldo legal para que possam solicitar o afastamento remunerado.

Reforçamos a necessidade de esforços para que esta meta seja cumprida, uma vez que a formação inicial e continuada não é só prevista em lei e necessária

para atingir a meta 16 do PNE, mas também é um requisito para valorização do magistério.

Nesse sentido, também destacamos o inciso IV da LDB, quando trata da avaliação de desempenho docente. Concordamos com Zatti *et al.* (2019, p. 6). Quando nos diz que a LDB normatizou a Avaliação de Desempenho Docente (ADD)

[...] para fins de progressão na carreira, constituindo-se como base jurídica para as redes públicas reformularem suas legislações e adotarem essa ferramenta como critério para progressão funcional, muitas vezes atrelando a remuneração ao desempenho no cargo.

Assim, deixou a cargo dos PCR estaduais e/ou municipais a responsabilidade desta definição.

A pesquisa de Zatti *et al.* (2019) se propôs a fazer um levantamento a respeito da existência de normativas prevendo a ADD associada ao recebimento de incrementos remuneratórios. Concluiu que existe a presença dessa iniciativa em 24 estados, no entanto, apenas em 14 a política estava efetivamente em vigor em 2015. O quadro 4, elaborado pelos pesquisadores supracitados, mostra o estágio dos efeitos da ADD na remuneração docente:

Quadro 4 - Efeitos da ADD na remuneração docente

REGIÃO	ESTADO	POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO/ PREMIAÇÃO FINANCEIRA
<b>Centro-Oeste</b>	GO	Bonificação (B) e Progressão na carreira (PC)
<b>Nordeste</b>	BA	PC
	CE	B e PC
	PB	B
	PE	B
<b>Norte</b>	AC	B
	AM	B
	TO	PC
<b>Sudeste</b>	ES	B
	MG	B e PC
	RJ	B
	SP	B e PC
<b>Sul</b>	PR	PC
	RS	PC

Fonte: Zatti *et al.* (2019) com base na legislação dos 14 estados (GOIÁS, 2001, 2007, 2015; BAHIA, 2008, 2010; CEARÁ, 1993, 2006, 2015; PARAÍBA, 2012, 2015; PERNAMBUCO, 2008; ACRE, 2013; AMAZONAS, 2008, 2015; TOCANTINS, 2014; ESPÍRITO SANTO, 2009, 2011; MINAS GERAIS, 2003, 2004, 2009; RIO DE JANEIRO, 2011; SÃO PAULO, 2008, 2009, 2014, 2015; PARANÁ, 2004, 2015; RIO GRANDE DO SUL, 1974, 2011).

É nesse contexto que o Banco Mundial (BM) e os organismos multilaterais trazem, com tom prescritivo, a ideia da necessidade de estímulo a modificações na gestão da carreira docente como condição para viabilizar a inserção do Estado na nova estrutura do mercado globalizado (Zatti *et al.*, 2019). Além do BM,

[...] os documentos produzidos nas últimas décadas pelos organismos multilaterais indicam modificações na gestão da carreira, induzindo ao individualismo, à responsabilização e à meritocracia nos sistemas de ensino dos diferentes países como condição – paradoxal - para melhoria da qualidade da educação e para a valorização dos professores, que, como evidenciado inclusive por recente Relatório da Unesco (UNESCO, 2017), só conseguem realizar um bom trabalho de forma colaborativa e compartilhada (Zatti *et al.*, 2019, p. 5).

Este modelo de orientação incentiva os valores neoliberais dentro da organização do trabalho, acirrando o individualismo e a competição entre colegas de trabalho (Zatti *et al.*, 2019).

Zatti *et al.* (2019), ao analisar os 14 estados já estruturados com as ADD, indica que estes possuem dois critérios centrais: assiduidade e desempenho dos alunos em avaliações externas. Isto é considerado pelos autores como a expressão da fundamentação política, administrativa e gerencial dos estados propositores dessa política. Isto é, compreende-se assim, a motivação das ADD.

Os outros aspectos avaliados, segundo Zatti *et al.* (2019) são: desempenho profissional, cumprimento do currículo/planos/projetos, fluxo escolar, aperfeiçoamento/capacitação/formação, participação em congressos, seminários e bancas, provas de conhecimentos dos professores, publicação de artigos, livros e pesquisas, conservação estrutural da escola, desempenho de alunos na disciplina, obrigações cadastrais e burocráticas da escola.

Entende-se que esse processo fomenta o discurso da maximização das potencialidades individuais, “[...], mas o que se observa de fato é a transferência da responsabilidade pela produtividade e pela construção de uma trajetória profissional valorosa, não disponível a todos” (Zatti *et al.*, 2019, p. 14).

A capacidade criativa (autonomia) do trabalho docente está comprometida sob essa lógica, devido à padronização em larga escala e as interferências externas (de múltiplas escalas geográficas, inclusive).

Compreende-se, a partir destes dados, que tem ocorrido maior intensificação do trabalho docente por meio da responsabilização, uma vez que os professores

estão sendo cobrados por questões que passam por eles, mas não dependem só deles. Ressaltamos:

[...] que “responsabilizado” não equivale a “responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela nossa atuação pedagógica; o que não queremos ser é responsabilizados por um tipo de performance exterior ao compromisso com a formação da consciência crítica (Evangelista, 2016, p. 11).

A construção da hegemonia capitalista, alimentada pela relação exposta até aqui entre Capital e Estado, evidencia o Capital como educador (Evangelista, 2016). Nosso empenho tem sido o de compreender de que forma esse pacto têm alterado o trabalho docente, numa perspectiva de antagonismo de classe e de disputas de poder, percebendo que “O que está em jogo é o modo pelo qual os donos da balança definem as políticas a serem desenvolvidas pelo Estado, muitíssimas vezes contra o professor” (Evangelista, 2016, p. 16).

## **2.5 O processo de Reconversão docente**

Como aponta Scalcon (2011, p. 1), a reconversão profissional data da reestruturação produtiva dos anos 1970 e: “[...] visam readequar a qualificação dos trabalhadores a um novo ordenamento da economia”. Sendo assim, a Reconversão profissional é o processo de adequação da mão de obra para responder aos desafios e mudanças impostos pelo capital.

No contexto em que o trabalho tem se tornado cada vez mais instável e precarizado, a reconversão profissional surge como uma resposta a essa instabilidade, trazendo a necessidade de adaptação. Nesse sentido, entende-se tal o conceito como

[...] sinônimo de adaptabilidade da força de trabalho às demandas do capital. Essa adaptação é realizada, sempre, por processos de precarização, expropriação, espoliação, opressão dada a dinâmica do sócio-metabolismo sistêmico do capital. Remete aos processos de subsunção formal, real e ideal e incluem todos os trabalhadores assalariados, informais, produtivos, improdutivos, o trabalho material e o imaterial (Figueiredo, 2014, p. 100).

Aqui interessa-nos refletir, segundo a ótica materialista e considerando as contradições de todo o processo discutido nessa pesquisa, como se dá, por meio das forças políticas e das forças capitalistas, a reconversão docente.

A reforma do Estado brasileiro ocasionou amplas mudanças na educação e, por conseguinte, no trabalho dos professores. Por isso,

A concepção de reconversão surge nos textos dos arautos da reforma na educação no mesmo período em que elas aconteceram. O conceito é defendido por organismos internacionais para a modelagem de amplos setores do mundo do trabalho e também da educação. Sua utilização acompanha a reedição da teoria do capital humano (Figueiredo, 2014, p. 99).

Rodrigues *et al.* (1995 *Apud* Figueiredo, 2014) tratam sobre como a reestruturação produtiva remodelou o trabalho, ocasionando o seguinte ciclo, em que a economia reestrutura o trabalho; passa a exigir trabalhadores com novas capacidades; e a educação assume o papel de corresponsável pela formação desse novo tipo de profissional exigido. Em razão disso,

A ideia de uma demanda mercadológica a impulsionar os trabalhadores em direção ao cumprimento das exigências de “adaptação” a esse mercado articulou-se organicamente à reforma da educação, tendo em vista que a esta se atribuiu poder ilusionista: formaria e/ou reconverteria os cidadãos já formados no intuito de adequá-los às demandas (Evangelista *et al.*, 2007, p. 2).

Assumimos, portanto, que há a disputa pelo controle da educação pública e partimos do pressuposto de que isso se dá por três motivos: o primeiro, pelo potencial lucrativo encontrado nos negócios com a educação; o segundo motivo, que seria a manutenção hegemônica do capitalismo; e o terceiro, a produção de excedente de mão de obra que seja útil ao capitalismo. Assim, o professor é central nesse processo, pois representa o elo entre as políticas educacionais (que, como falamos ao longo do capítulo, representa uma correlação de forças entre as parcelas da sociedade) e o educando.

Figueiredo, na construção da sua tese, nos explica que:

A forma dependente assumida pelo capitalismo no Brasil e seu aprofundamento a partir da reorganização da divisão internacional do trabalho e da riqueza sob a forma da globalização aprofunda o processo de educar amplos setores da população para o desemprego ou o emprego precarizado [...].

O destino da formação dessa mão de obra desqualificada, porém ‘conformada’ como novo tipo de homem para novo arranjo na produção, sela igualmente o destino da mão de obra que a forma: o professor, em especial o professor da rede pública (2014, p. 94).

A aparente benevolência das forças capitalistas que discursam em prol da melhoria da educação para fins de igualdade social, é desvelada pela questão levantada por Figueiredo (2014). Esses discursos se materializam no trabalho docente por meio do intenso processo de expropriação. Por isso, reiteramos Figueiredo (2014, p. 95) quando diz que ensinar é “Um espaço a ser disputado como estratégico na luta de classes.”.

Entendemos a precarização profissional, por meio da flexibilização das leis, intensificação do trabalho, vínculo empregatício instável, a perda da autonomia, em que toda a aula do professor já vem moldada (seja por parte das organizações empresariais ou governo) como as principais estratégias para a reconversão docente.

É com a reconversão docente que temos os “discursos nocivos”, assim descritos por Evangelista (2016) sobre o professor. Esses discursos, marcados pela desqualificação da formação e da atuação do professor, dão um aparente embasamento para que haja cada vez mais formas de avaliações do trabalho docente.

De acordo com Evangelista (2014), são características da reconversão docente: 1) mudanças nas funções dos docentes; 2) sistema de certificação; 3) gratificações por desempenho; 4) novas formas de gerenciamento; e 5) flexibilidade das leis e currículo. Estes aspectos se assemelham à política implementada e às condições de trabalho docente encontradas nas ECI.

Os fins da expropriação do trabalho docente são diversos e perversos. Vão além do lucro. Trata-se da dominação física e ideológica por parte de um sistema que nunca representará a melhoria efetiva das condições de vida. Interessa-nos, agora, pensar de que forma essa totalidade chega aos professores da rede estadual paraibana, através do modelo de Escola Cidadã Integral.

Destaca-se que a Reconversão docente não é um processo que decorre de uma escolha livre, pelo contrário, é uma resposta adaptativa a um sistema que valoriza o lucro e a flexibilidade em detrimento da segurança e do bem-estar dos trabalhadores.

### 3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NA PARAÍBA

Em 2016 é implantado no estado da Paraíba um modelo de escola idealizado inicialmente por um grupo de empresários. Originado em Pernambuco, ainda em 2003, onde recebeu o nome de Escola da Escolha, foi trazido à Paraíba com a denominação de Escola Cidadã Integral (ECI). Na figura abaixo, observa-se o alcance territorial desse modelo de escola, presente em 23 estados da federação e no Distrito Federal e em cada um deles, esse modelo possui diversos outros nomes.

Figura 1 - Localização das escolas atendidas pelo ICE



Fonte: ICE, 2023.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), fonte da figura 1, é a Organização Social responsável pela implantação do modelo escolar nos estados expressos acima. A OS tem parceiros estratégicos, parceiros técnicos e investidores. Entre esses, encontramos estados e municípios, empresas privadas e organismos nacionais e internacionais que se declaram sem fins lucrativos<sup>11</sup>.

Essa teia de relações compõe a implantação das ECI na Paraíba. É para compreender esse modelo de escola que trazemos esse capítulo. Assim como Evangelista (2012) propõe e com base no método escolhido, buscaremos

<sup>11</sup> Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Viven, IQE, WorldFund, EMS, Trevo, Jeep, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura, Trevo, Espírito Santo em Ação e diversas secretarias estaduais e municipais de educação, conforme disponível em: < <https://icebrasil.org.br/parcerias/> > Acesso em: 08 de 2023.



compreender o processo histórico de implantação do modelo Escola Cidadã Integral (ECI), pois

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que sugere, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder (Evangelista, 2012, s/p).

Nesse sentido, o principal objetivo desse capítulo é mostrar como se formaram as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, bem como descrever e analisar como estas funcionam, a partir da revisão bibliográfica, dos documentos oficiais do governo da Paraíba, leis federais e estaduais e, segundo o fundador desse modelo escolar, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Além destes, contaremos com a contribuição das fontes secundárias, representadas pelas pesquisas apresentadas no quadro do Anexo II. Assim, pretende-se abarcar o aparato legal e o discurso institucional de criação e manutenção desse modelo escolar.

### **3.1 A Configuração da Rede Estadual de Ensino da Paraíba**

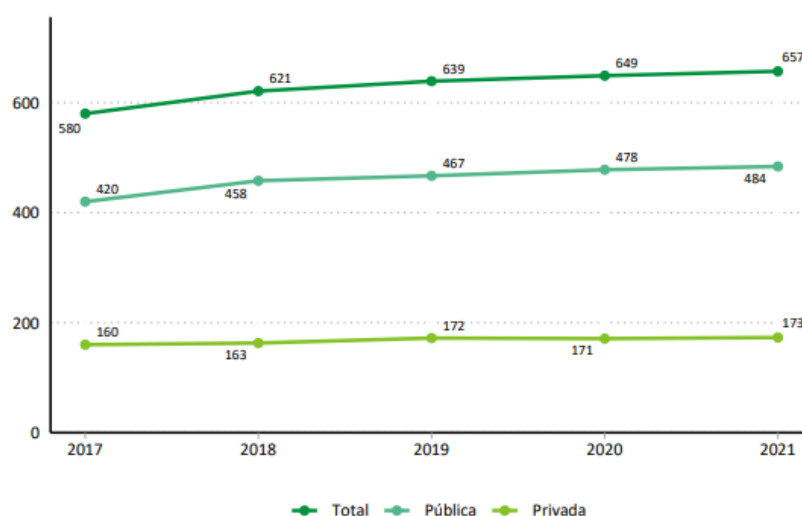
Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Paraíba está localizado no Nordeste brasileiro, com uma extensão territorial de 56.467,242km<sup>2</sup>, dividida entre 223 municípios, sendo João Pessoa sua capital. A população total, em 2022, era de 3.974.687 habitantes e a densidade demográfica era de 70,39 habitantes por quilômetro quadrado. De modo geral, em 2021, o estado tinha 4.744 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por 67,2% das escolas, seguida da rede privada, com 18,7%.

A estrutura hierárquica da rede se dá por duas Secretarias Executivas - de Gestão Pedagógica e de Administração de suprimentos e Logística da Educação, subdividindo a atuação destas secretarias entre 14 gerências regionais (Silva *et al.*, 2018).

Os dados sobre a rede estadual de ensino da Paraíba, foram obtidos através do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021 – estado da Paraíba (INEP, 2021). Para este tópico, apresenta-se os dados sobre as escolas, matrículas e, na sequência, os dados dos professores.

No estado, o ensino médio foi ofertado por um total de 657 escolas em 2021. Entre os anos de 2017 até 2021, houve um aumento de 13,3% no número de escolas que oferecem essa etapa de ensino, conforme gráfico 2. Na rede pública, o aumento foi de 15,2%, saindo de 420, em 2017, para 484 escolas, enquanto na rede privada, o aumento foi de 8,1%.

Gráfico 2 - Evolução do Número de Escolas de Ensino Médio por Rede de Ensino – Paraíba – 2017/2021

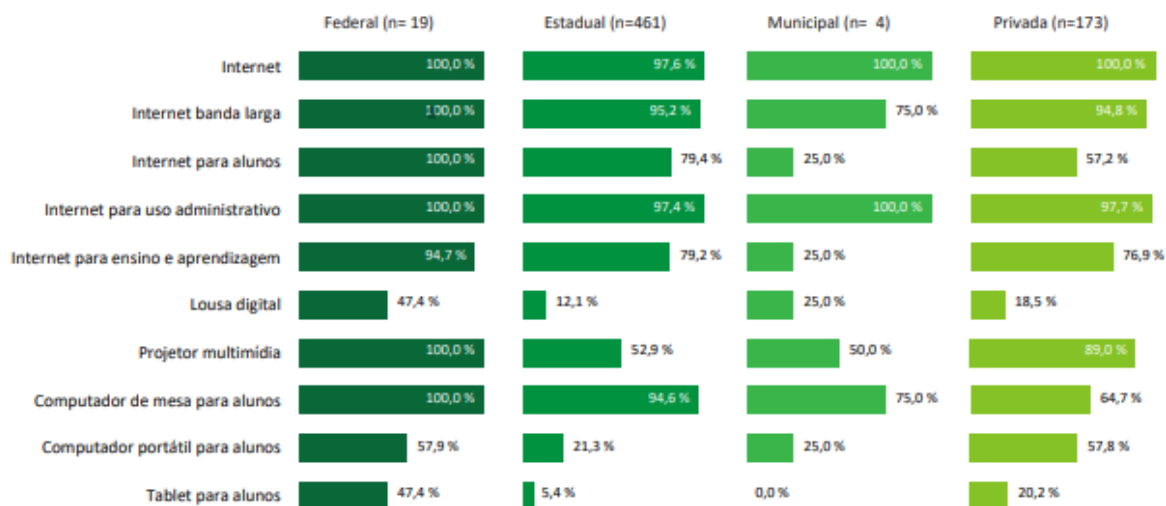


Fonte: INEP, 2021.

Os dados do INEP evidenciam que 70,2% das escolas de ensino médio são de responsabilidade administrativa da rede estadual, seguido de 26,3% da rede privada, 2,9% da rede federal e 0,6% da rede municipal.

O gráfico 3 indica os recursos tecnológicos que estão disponíveis para cada unidade administrativa. 97,6% das escolas da rede estadual possuem acesso à internet, esse percentual cai para 79,9% quando se trata de internet disponível para os alunos e 79,2% para ensino e aprendizagem, o que se relaciona mais diretamente ao trabalho dos professores. Trata-se também da rede com menor percentual de disponibilização de lousa digital (12,1%) e de computador portátil para alunos (21,3%).

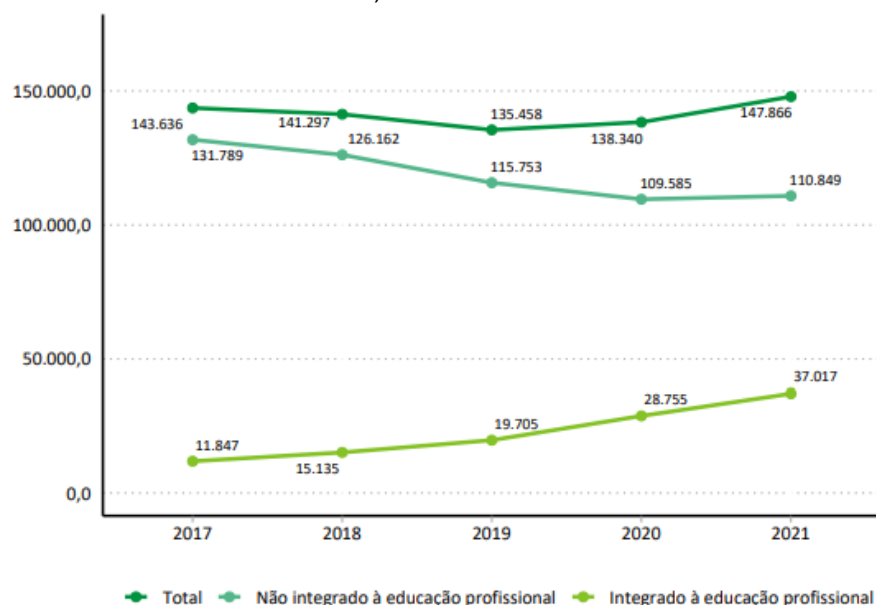
Gráfico 3 - Recursos Tecnológicos Disponíveis nas Escolas de Ensino Médio, Segundo Dependência Administrativa – Paraíba – 2021



Fonte: INEP, 2021.

O ensino médio é composto pelas modalidades “integrado à educação profissional” (escolas técnicas) e “não integrado à educação profissional” e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2021, as matrículas totais no ensino médio integrado foram de 147.866. Esse total é 2,9% maior do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017. O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 15,9% no número de matrículas entre 2017 e 2021, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 212,5% no mesmo período, como observado no gráfico 4.

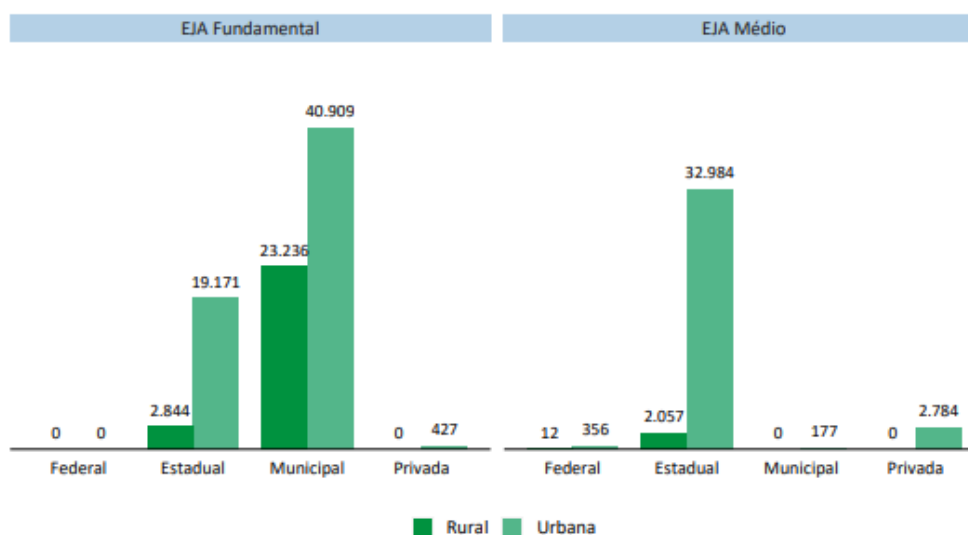
Gráfico 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio (Total, Integrado e Não Integrado à Educação Profissional) – Paraíba – 2017-2021



Fonte: INEP, 2021.

O gráfico 5 corresponde ao número de matrículas na modalidade EJA de ensino médio e fundamental, por dependência administrativa.

Gráfico 5 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Nível Médio, Segundo a Dependência Administrativa e a Localização da Escola – Paraíba – 2021



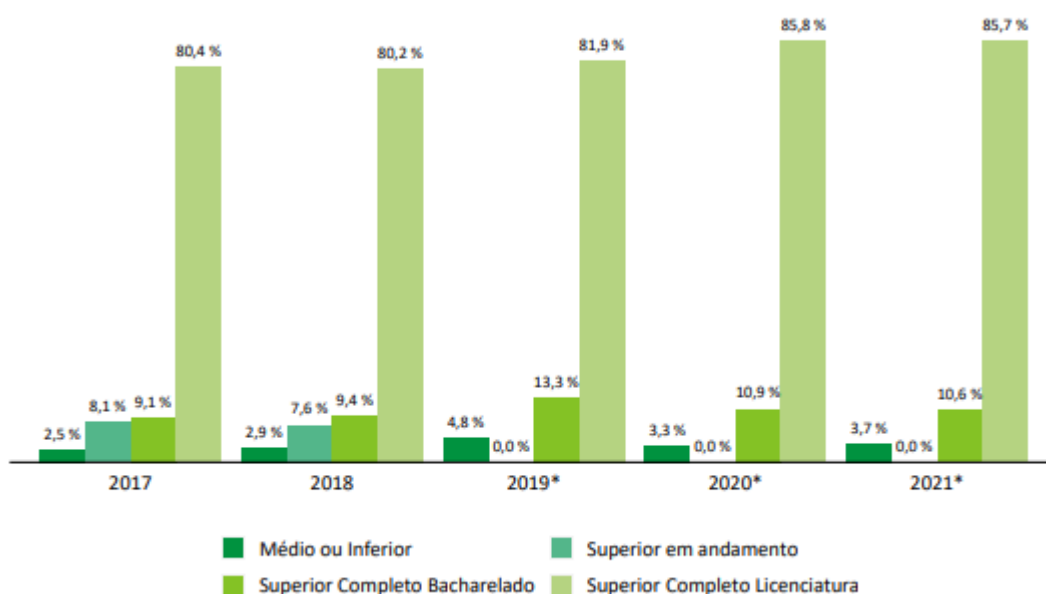
Fonte: INEP, 2021.

A Paraíba passou a ter 302 escolas integrais, presentes em todas as regiões de ensino, das quais 124 oferecem cursos técnicos (Paraíba, 2021). Com as novas

escolas, a Rede Estadual de Ensino passaria a ofertar um total de 74.569 vagas para alunos em tempo integral na Paraíba em 2023. Segundo dados do Consed (2023), as ECI tiveram o total de 66.303 matrículas.

Em 2021, foram registrados 46.430 docentes na educação básica do estado da Paraíba. Destes, 11.202 estavam atuando no ensino médio (rede pública e privada). Desse total, 96,3% têm nível superior completo, 85,7% possui grau acadêmico de licenciatura e 10,6% possui bacharelado, conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 - Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Paraíba – 2017-2021

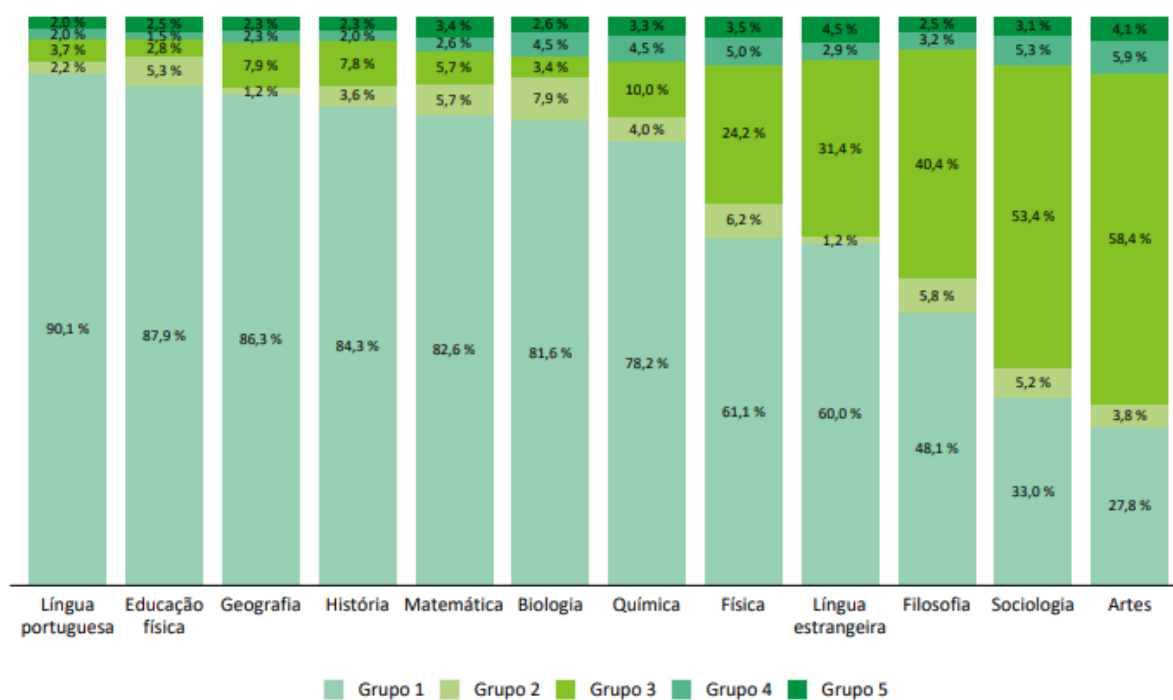


Fonte: INEP, 2021.

Observa-se que o quantitativo de professores com a escolaridade de nível médio ou inferior, subiu de 2,5% para 3,7%. Cerca de 10% dos professores possuem graduação em nível de bacharelado e não licenciatura. O percentual de professores que possuem licenciatura é o mais elevado, no entanto o ideal seria que todos os docentes tivessem essa formação específica voltada para a atividade de ensino.

O gráfico 7 mostra a adequação da formação docente para a essa etapa de ensino. Observa-se que o pior resultado é observado para as disciplinas de artes, filosofia e sociologia e o melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é observado para a disciplina de língua portuguesa, com percentual de 90,1%.

Gráfico 7 - Indicador de Adequação da Formação Docente Para o Ensino Médio – Paraíba – 2021



Fonte: INEP, 2021.

Os dados apresentados trazem um panorama da configuração da rede estadual de ensino da Paraíba, destacando a distribuição das escolas por redes de ensino, a evolução do número de escolas de ensino médio ao longo dos anos, a disponibilidade de recursos tecnológicos, bem como a composição das matrículas nas diferentes modalidades de ensino médio, bem como dos docentes que atuam na rede. Destaca-se, entretanto, a dificuldade de conseguir dados oficiais que mostrem as ECI especificamente.

### 3.2 O Processo de Implantação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma entidade, segundo seu próprio discurso, sem fins econômicos<sup>12</sup>. Foi criado em 2003, por um grupo de empresários “motivados a conceber um novo modelo de escola” (ICE, 2022), inicialmente em Recife. Na época, as escolas neste modelo eram chamadas Centros de Ensino Experimental.

<sup>12</sup> Isto é, busca recursos para se manter, mas não para acumulação de lucros (segundo seu discurso).

[...] Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano, criada no ano 2000, com executivos da Chesf, do Banco ABN Amro e da Odebrecht, tornando-se em 2003 o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o ICE, que realizaria por todo país parcerias público-privadas voltadas à Educação de Tempo Integral (Silva, 2022, p. 72).

As diretrizes para as ações a serem tomadas pelo ICE constam no livro institucional, distribuído entre os profissionais das referidas escolas. É observável, através do documento supracitado que apesar da proposta de uma parceria com o Estado, toda a autonomia da escola e gestão dos recursos deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser da competência do ICE e seus parceiros.

Esse processo ocorre geralmente durante três anos, desde a fundação do modelo de escola idealizado pelo ICE. Posteriormente, eles repassam a gerência da escola para a secretaria estadual e deixa o seu parceiro estratégico, o Instituto Sonho Grande<sup>13</sup> como forma de consultoria para o governo estadual.

O presidente do ICE é Marcos Magalhães. Este possui um histórico de ex-presidente da Phillips do Brasil, presidente do Instituto de Qualidade no Ensino (IQe), atual parceiro do ICE. Quando buscamos suas entrevistas falando da educação, através dos seus discursos, entendemos o quanto seu ponto de vista é o de usar a escola como pano de fundo para a formação de seres para reserva de mercado. A esse respeito, como exemplo, temos a entrevista dele ao Diário Catarinense (Diário Catarinense, 2013)<sup>14</sup>:

**DC — O que o senhor destaca como ação prioritária no país para o avanço da educação e seu reflexo no mercado de trabalho?**

**Magalhães —** Temos de melhorar substancialmente o ensino médio no Brasil, de modo que se crie uma plataforma básica para os dois caminhos dos jovens: universidade e a formação profissionalizante. Esse segundo tem de vir de fora para dentro, ou seja, (entender) quais são as demandas de mercado — e aí a indústria tem um papel fundamental de orquestrar essa demanda — para que eu possa estimular os jovens e formá-los no que o mercado necessita naquele momento. É preciso ter uma atitude de

<sup>13</sup> Segundo o ISG, define-se como “O **Instituto Sonho Grande** é uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo”. Disponível em: < <https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?> >. Acesso em: 20/05/2022.

<sup>14</sup> Diário Catarinense. "**Precisamos estimular o jovem a seguir carreiras científicas**". Disponível em: <http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2013/05/precisamos-estimular-o-jovem-a-seguir-carreiras-cientificas-4144307.html> . Acesso em: Julho de 2018, às 23h.

corresponsabilidade, e não só esperar uma atitude do governo (**Grifo da autora**).

Claramente vemos a inclinação do ICE para o princípio da corresponsabilidade, dividindo com a sociedade civil aquelas obrigações que pertencem ao Estado – o que é um ponto de vista neoliberal. Isto é, atua nas escolas da mesma forma como atua numa empresa privada, para garantir os mesmos resultados *eficientes*. Desse modo, as empresas privadas não devem apenas investir, mas atuar como agentes de transformação.

E, nesse contexto de pleno envolvimento de setores privados na educação pública, a questão que reforçamos é: quais são os desdobramentos dessas mudanças induzidas pelo modelo ECI no trabalho dos professores e professoras das escolas estaduais da Paraíba?

Segundo Magalhães (2008), sua prática pedagógica é denominada de Pedagogia da Presença<sup>15</sup> e possui 9 (nove) princípios (quadro 5).

Quadro 5 - Princípios e objetivos pedagógicos do ICE

	<b>Princípio</b>	<b>Objetivo</b>
1	EPV – Educação para Valores	Exercício da autonomia
2	Protagonismo juvenil	Cidadania ativa
3	Cultura da Trabalhabilidade	Desenvolvimento acadêmico e profissional
4	Empreendedorismo juvenil	Autogestão, co-gestão e Heterogestão
5	Associativismo juvenil	Auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc.
6	Presença educativa	Qualificação das relações entre adultos e jovens
7	Educação Geral e Certificação Profissional	Desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho
8	Avaliação sistemática	Adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno
9	Práticas e Vivências	Desenvolver valores

Fonte: Elaboração própria a partir do documento: A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova. Magalhães, 2008.

<sup>15</sup> Pedagogia da Presença – o gestor é um educador que dedica ao seu liderado/educando, tempo, presença, experiência e exemplo (inclusive nos horários de almoço e lanche) (TESE, 2013, p. 10).



Como em todas as escolas da rede estadual, o *Centro* é responsável pela elaboração de um planejamento anual, conforme Magalhães (p. 33): “O Ciclo de Planejamento dos Centros é anual e inclui a elaboração do Plano de Ação (macro) e dos Programas de Ação (individuais), bem como, no momento inicial do Centro, o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico.” No início do ano letivo, os profissionais das escolas passam pela semana de planejamento, onde elaboram o planejamento anual, que passa pelo crivo do Trio Gestor e reveem os conceitos e princípios da TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

A referida TESE diz respeito ao manual do modelo de gestão do ICE. A empresa Odebrecht, criou em 2004, a tecnologia de gestão TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht, aplicada a empresas privadas de construção civil e adaptadas pelo ICE ao ensino regular. Desse modo,

Essa tecnologia objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando-os à filosofia do PROCENTRO [...]. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar (TESE, 2013, p. 6).

Na aplicabilidade da Tecnologia na gestão escolar, temos o planejamento, as metas e as avaliações dos resultados. As avaliações perpassam por todos da escola – professores, gestores, alunos e profissionais no geral – e torna-se fundamental nesse modelo de gestão. Ademais, como numa empresa, temos os consumidores – alunos, e os investidores, – governos e empresas privadas. Magalhães chega ainda a afirmar sobre a lógica gerencial que: “O ensino público deveria ter menos pedagogos e mais economistas, administradores e gente de planejamento. Nas escolas, secretarias, gestores, bibliotecárias” (Época, 2012). Neste caso, ele está culpando os pedagogos pelos maus resultados no ensino público.

Contudo, como sabemos, para uma escola funcionar bem, as necessidades vão muito além da gestão. É preciso condições materiais de trabalho, recursos humanos bem valorizados. É preciso que antes de qualquer coisa, as necessidades básicas dos seres humanos ali presentes sejam atendidas – aqui eu me refiro diretamente à saúde e alimentação.

O ICE é, portanto, uma O.S. fundada por empresas privadas, mas não cabe defini-lo apenas como um aglomerado de empresas. Na prática, é mais um meio de imprimir uma visão e uma ideologia na sociedade.

### 3.3 A ECI: de Proposta do Setor Privado à Política Pública de Estado

A apresentação da Escola Cidadã Integral, descrita nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2016), documento que data do ano de sua implantação, é:

Criadas através dos Decretos nº 36.408/2015 e nº 36.409/2015, as Escolas Cidadãs Integrais são escolas de Ensino Médio em período integral que tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania. Possui **conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum** [Grifo da autora] (Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino, 2016, p. 26).

Essa política pública em educação fora criada a partir de dois decretos e posteriormente consolidada pela lei estadual Nº 11.100/2018:

O fato de ter sido implantada por meio de um Decreto já configura, por si só, algo bastante questionável, algo que assemelha ao processo de Reforma do Ensino Médio, o qual se deu por meio de medida provisória, sem diálogo e consenso (Tarlau; Moeller, 2020), no então governo interino de Michel Temer. Esses processos coincidem porque a lei que instituiu a Reforma (Lei N.º 13.415/2017), é fruto da conversão da Medida Provisória de N.º 746/2016.

Assim como apontam Tarlau e Moeller (2020), a formação da Base Nacional Comum Curricular teve um contexto completamente diferente da Reforma do Ensino Médio. Isto porque, enquanto no primeiro houve um diálogo entre diversos setores da sociedade (por mais que tenha havido muita manipulação nesses dados), o segundo foi imposto. Aconteceu num momento de alta instabilidade política e nenhum diálogo entre os vários setores da sociedade. As autoras concluem sua análise sobre este fato, denominando a formação da BNCC como Gramsciana, enquanto a formação do “novo ensino médio” como Draconiana.

Trago este fato para problematizá-lo em dois pontos: primeiramente, fica evidente que hoje, a apropriação da sociedade civil organizada, em nosso caso, o

ICE, da noção de como expandir seus anseios tem se ampliado. Isto é, se apropriaram do modo de fazer seus objetivos se tornarem política pública. Esse fato também é discutido por Tarlau e Moeller (2020). Nesse caso, referimo-nos diretamente à semelhança do modelo de escola trazido pelo ICE desde 2003 e do Novo Ensino Médio.

A segunda questão é que o setor privado está determinado, seja por meio de consenso, seja por meio de imposições, a dominar a educação pública. É nesse sentido que não se pode ter um olhar ingênuo, é preciso que tenhamos a capacidade de *ler o que está nas entrelinhas* - aparentemente, a reforma já estava idealizada pelo empresariado brasileiro. Dito isto, reforço a observação já feita: estamos diante de uma política pública que alterou o funcionamento de 302 escolas da rede estadual de ensino da Paraíba (Quero Integral, 2023), iniciando esse processo a partir de um Decreto que só posteriormente se tornaria lei.

Assim como a Reforma, o processo de implantação das ECI ocorreu de forma impositiva e, tal qual afirma Leite (2019, p. 72):

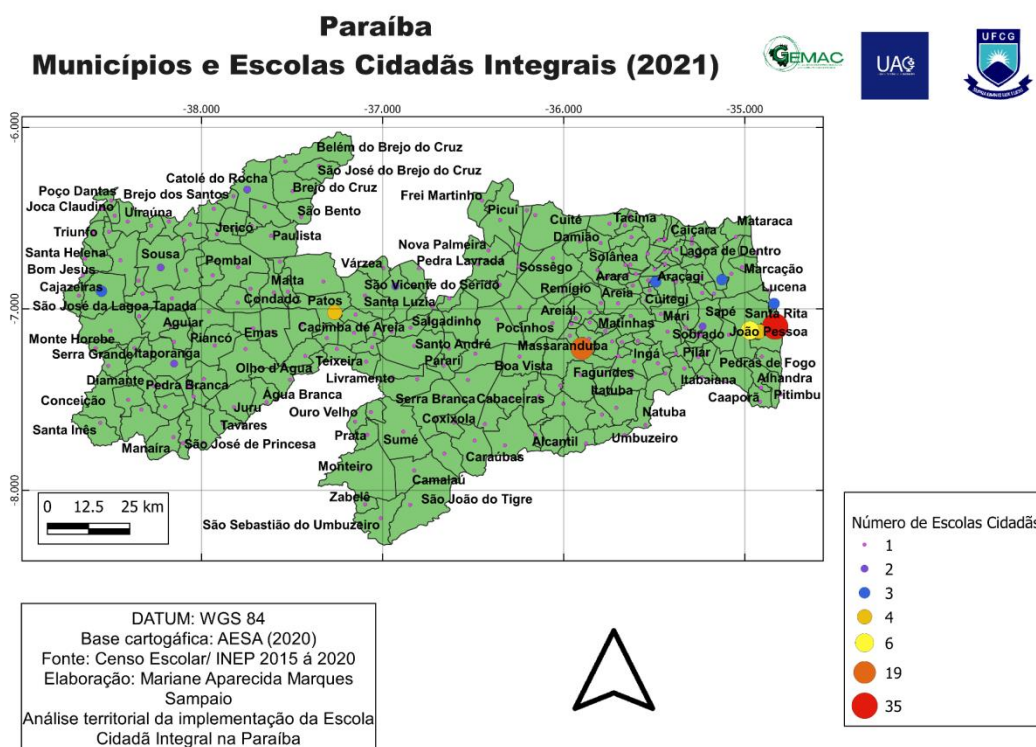
O processo de implementação das escolas em tempo integral, por meio de decretos, denuncia o caráter vertical e autoritário desta política educacional, que, a partir do seu modelo-padrão de gerenciamento dos sistemas de ensino, fragmenta muito mais a relação da classe trabalhadora, residentes da periferia e dos bairros populares, com a escola.

Segundo a mesma autora, esse processo gerou insatisfação com a comunidade escolar (professores, alunos e pais de alunos), que alegavam diversos motivos para suas reclamações. O salário para manutenção dos professores em tempo integral era baixo, os alunos não poderiam permanecer na escola, pois teriam que trabalhar etc. Além disso, a evasão escolar é comum na implantação desse modelo de escola. Esse mesmo processo inquietante foi observado por Rodrigues (2018), o qual relata a insatisfação da comunidade escolar nas escolas pioneiras de Campina Grande/PB.

Novamente, uma medida que modificou tantas escolas da rede estadual paraibana, modificou a vida de toda a comunidade escolar, foi feita sem diálogo, portanto, de modo impositivo.

A figura 2, produzida pela pesquisa dos autores Sampaio e Carvalho (2021), evidencia a espacialização desse programa:

Figura 2 - Quantidade de escolas Cidadã Integral por município paraibano em 2021



Fonte: Sampaio e Carvalho (2021).

No quadro 6, encontra-se a síntese da expansão desse modelo escolar no território paraibano.

Quadro 6 - Evolução do quantitativo de escolas do modelo ECI na Paraíba (2016-2023)

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS
2016	08
2017	33
2018	100
2019	153
2020	229
2021	302
2022	302

Fonte: Silva (2022), adaptado.

Em suma, esta é uma política que cresceu de forma rápida e que pode ser considerada de larga escala geográfica, posto que alcança todas as cidades paraibanas. Compreende-se que isso alterou significativamente as condições de trabalho docente, mas antes se faz necessário entender como funcionam as ECI.

### **3.4 A Escola do Modelo ECI**

De acordo com os documentos oficiais analisados, a escola do modelo ECI possui um modo diferenciado e peculiar de organização do trabalho pedagógico, o que significa uma mudança substancial para toda a comunidade escolar em relação à escola regular. De acordo com as Diretrizes Operacionais Para Funcionamento das Escolas Estaduais, a ECI “Possui conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum” (Paraíba, 2016, p. 26).

Em relação ao currículo, é importante salientar que as ECI possuem uma grade curricular comum, acrescidas das disciplinas próprias do modelo (eletivas, protagonismo juvenil, projeto de vida, simulado, colabore e inove, estudo orientado e pós médio). Além disso, existem as escolas Cidadãs Integrais Técnicas, que ofertam cursos técnicos aos seus estudantes e também as Cidadãs-Integrais Socioeducativas, que se assemelham às duas primeiras, mas ficam dentro das unidades de ressocialização de menores infratores (SEECT, 2018).

#### **3.4.1 Estrutura e Funcionamento**

Uma das principais alterações introduzidas pelo modelo das Escolas Cidadãs Integrais refere-se à carga horária de trabalho, tornando a

[...] jornada semanal de 40 horas de trabalho, em período integral, a ser exercida exclusivamente na Escola Cidadã em que o SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO professor se encontra lotado (a), de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da Escola Cidadã (SEECT, 2016, p. 25).

Essa é uma mudança muito significativa para toda a comunidade escolar, uma vez que ao tornar-se integral, passou a ter uma jornada de 9h e 30 minutos diárias. Considerada extensiva pelos professores e alunos, a ampliação da jornada causou a evasão de ambos. Quantitativamente, o número de alunos destas escolas diminuiu no ano de inserção desse modelo (Leite, 2019).

Apesar de ser uma escola de funcionamento em tempo integral, em Leite (2019) há a problematização da estrutura física das escolas que, segundo a autora,

“[...] esse elemento não é considerado uma prioridade pelo Programa de Educação Integral na Paraíba” (p. 82). E, por não ser considerado, existem falhas no sentido da acomodação e do conforto para os alunos e professores que passam quase 10h do seu dia ali.

Além disso,

O discurso da comunidade escolar possibilita apreender que o Programa de Educação Integral na Paraíba, não foi pensado na escola ECI-A como um espaço de vivência para outras práticas culturais no interior da escola. Mas sim, como um ambiente disciplinado, onde utiliza-se o autoritarismo como meio de pressionar discentes e docentes para a criação de condições pedagógicas, visando a elevação do rendimento acadêmico estudantil (Leite, 2019, p. 88).

A escola em tempo integral acaba por limitar o acesso do aluno a outras vivências fora da escola, que possibilitem um desenvolvimento mais completo, que englobe a cultura, o artístico, o ético e o estético, essa modalidade de ensino que só prioriza “a sala de aula”, há um prejuízo claro na formação dos indivíduos. Por isso, é importante que a escola que se propõe a ser integral, garanta o mínimo que vá além das disciplinas escolares. O limite inclui também o próprio espaço escolar, como afirma Leite:

[...] foi possível observar o controle sobre as movimentações dos alunos, que devem ficar sempre dentro da sala de aula (inclusive os professores), pois não há livre acesso a outros ambientes da escola, necessários a formação do aluno, como laboratórios, auditórios, quadra de esportes, o pátio interno da escola, ou qualquer outro ambiente que os educandos queiram frequentar no processo de sua formação (2019, p. 88).

Contudo, apesar das críticas à estrutura e as limitações existentes na implantação do referido Programa, reiteramos a crítica que Leite (2019, p. 91) traz ao dizer que

[...] pode-se observar que na ausência de condições estruturais necessárias para a implementação do ensino em tempo integral, utiliza-se do controle para pressionar professores a criarem as condições pedagógicas necessárias para a elevação da aprovação dos estudantes nos exames de avaliação externas [...].

Outro ponto a se destacar também é a presença de empresas privadas em escolas do modelo, com o objetivo de fornecer cursos de formação e disciplinas, atendimento psicológico, estágios e parcerias financeiras e o foco em disciplinas inclinadas para o ‘protagonismo’ e o ‘empreendedorismo’ (Leite, 2019).

Para além dos problemas elencados até aqui (falta de estrutura física, falta de inclinação para o pleno desenvolvimento humano, relação direta de empresas privadas fornecendo cursos para os jovens das escolas públicas), temos também a promoção de disciplinas eletivas de cunho bastante mercadológico:

As disciplinas eletivas que a escola ECIT-B oferece, por exemplo, aulas voltadas para o 'protagonismo' e o 'empreendedorismo'. Algumas das disciplinas eletivas são denominadas de: "gerenciando seu sucesso", "corpo e mente", "inteligência artificial" e "fábrica de sonhos" (Leite, 2019, p. 99).

Trata-se de um aspecto bastante preocupante, na medida em que ressalta apenas a compreensão de uma escola voltada para a preparação para o mercado de trabalho, em uma espécie de reedição da Teoria do Capital Humano ou na lógica neotecnicista, como afirma Saviani (1994). Temos, como resultado da soma destas características, jovens recebendo uma formação científica empobrecida, acessando uma escola nos moldes fabril. Seria esta uma fábrica de trabalhadores dóceis e prontos para o que o capital precisa? Talvez isso explique o porquê desse modelo idealizado ter sido pensado por uma O.S., dotada de empresas privadas que a financiam e que se baseiam na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) explicitada anteriormente.

### ***3.4.2 Propostas Pedagógicas e Implicações no Trabalho Docente***

De acordo com os documentos/discursos oficiais, Manual Operacional Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), Diretrizes Operacionais de 2022, Cadernos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), as escolas do modelo ICE possuem um modo de funcionamento em que todas as partes do planejamento precisam estar interligadas e alinhadas entre si. Desse modo, o **Plano de Ação** é feito a partir dos objetivos escolares e há, no fim do período letivo estipulado no Plano de Ação a avaliação dos resultados, visando identificar se houve ou não o alcance das metas pré estabelecidas. Advém deste, o chamado **Programa de Ação**, que é um documento elaborado pela equipe escolar e objetiva viabilizá-lo.

Para monitorar o Plano de Ação, existe a Agenda trimestral, a qual seria

[...] um documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência Executiva de Ensino Médio e a Comissão Executiva de Ensino Integral, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação do Programa (Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino, 2016, p. 25).

Há também neste modelo de escola, o **Projeto de Vida** – considerado pelo modelo como um grande diferencial na grade curricular. Ela é a forma que o modelo encontrou para atribuir sentido e significado ao projeto escolar (ICE, 2015). Em síntese,

[...] consiste na documentação, por parte dos estudantes, das suas ambições para o futuro e a projeção da sua viabilização através do estabelecimento de metas, estratégias e prazos, estruturado sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar (Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino, 2016, p. 25).

O método de construção do Projeto de Vida funciona com um professor sendo o orientador do aluno, aplicando a metodologia própria para essa disciplina. Em linhas gerais, os professores devem associar o Projeto de Vida às **eletivas** ofertadas, para ajudar o aluno. Isto é, os professores devem criar eletivas que corroborem com os projetos dos alunos, por exemplo: se o aluno planeja tornar-se dentista, deve haver a oferta de eletivas que tenham ligação com essa profissão.

Essa disciplina especificamente cobra do professor um preparo que vai além do habitual na graduação de origem ou até dos cursos de pós da área da educação. Exige uma dimensão muito mais aproximada dos conhecimentos da psicologia. Ao analisar o caderno Inovações em Conteúdos, método e gestão do ICE, o perfil que se espera do professor no Projeto de Vida é (ICE, 2018, p. 26):

Não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida. No entanto, esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de “fazer corpo” por meio da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá 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.



O incentivo ao **Protagonismo Juvenil**, em que o jovem é colocado como ator principal e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação, também é próprio desse modelo. Busca trazer ao estudante uma posição de responsável pelos acontecimentos ao seu redor e fomenta a sua atuação criativa, construtiva e solidária, de acordo com o documento do ICE (2018).

As **eletivas** são criadas pelos professores e ofertadas semestralmente. No início de cada semestre, ocorre uma feira de exposição dessas eletivas para os estudantes e estes escolhem as que mais se identificam. O quadro 6 corresponde ao funcionamento de uma eletiva.

Quadro 7 - Funcionamento de uma eletiva

Funcionamento de uma eletiva
• Oferta periódica, semestral;
• Execução semanal em duas aulas sequenciadas;
• Alinhamento dos horários de todas as turmas;
• Títulos atraentes;
• Conteúdo provocador da curiosidade e do interesse do estudante;
• Metodologias diversificadas;
• Diversidade de práticas educativas;
• A metodologia de projetos é recomendada, mas não é uma regra.

Fonte: Elaboração própria com base no livro Cadernos do ICE, 2018.

A **Tutoria** é o processo didático-pedagógico que os professores destinados a acompanhar e orientar um determinado grupo de alunos devem proporcionar atividades sobre as atividades escolares do estudante e o desenvolvimento de seu Projeto de Vida.

No terceiro ano do ensino médio, os estudantes cursam a disciplina denominada como **Pós Médio**. Esta é explicada nas Diretrizes Operacionais das ECI de 2021 como uma disciplina que

[...] precisa ter uma preocupação em preparar o(a) estudante não apenas para ingressar em um curso universitário, mas para a vida, apoiando-o em qualquer caminho que ele(a) decida seguir. Assim, o Pós-médio também precisa contemplar e ter o olhar voltado para aqueles(as) que desejam seguir direto para o mercado de trabalho, para os cursos técnicos

profissionalizantes, carreiras militares, empreendedorismo, etc. (2021, p. 18).

A disciplina **Colabora e Inova (CI9)** fora implantada através de uma parceria com a Proakatemia<sup>16</sup> e guiada por uma coach, chamada Hanna Saraketo. Configura-se como uma disciplina ofertada para os alunos do primeiro ano do ensino médio e o objetivo principal é o ensino de empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI (Diretrizes Operacionais das ECI, 2021). Os professores dessas disciplinas

[...] trabalham eixos temáticos com os(as) estudantes, utilizando metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em equipes (TBL: team-based learning), aprendizagem baseada em problemas (PBL: problem-based learning) e aprendizagem baseada em projetos (PrBL: project-based learning) (Diretrizes Operacionais das ECI, 2021, p. 20).

Essa pode ser considerada uma disciplina problemática na educação básica. Criando-se a atmosfera do empreendedorismo como uma solução única para o desenvolvimento pessoal, encontramos problemas de ordem ideológica e de formação humana porque o tipo de sociedade neoliberal e individualista é reforçado nesse contexto. Ademais, a ênfase no empreendedorismo pode ser injusta para aqueles que enfrentam barreiras estruturais, econômicas ou sociais que dificultam o acesso a oportunidades empreendedoras. Muitos estudantes podem não ter os recursos ou o apoio necessários para iniciar e manter um negócio próprio.

O **Estudo Orientado** tem o objetivo de ensinar o estudante a estudar. Segundo as Diretrizes Operacionais das ECI de 2021, o professor deverá ensinar técnicas que auxiliarão na aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, percebe-se que o modelo ECI adota uma abordagem pedagógica e didática que vai além das escolas regulares da rede estadual, exigindo uma preparação docente que vai além da área específica de atuação para o qual foram formados. A interligação entre planejamento, execução e avaliação evidencia a preocupação em garantir a execução das ações propostas.

---

<sup>16</sup> Trata-se de uma escola de empreendedorismo vinculada à Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (TAMK- Tampere University of Applied Sciences), na Finlândia. (Diretrizes Operacionais das ECI, 2021).

No âmbito do trabalho docente, esse modelo demanda uma formação específica por parte dos professores, que não apenas ministram disciplinas, mas também desempenham o papel de orientadores dos Projetos de Vida dos alunos. É mais uma demanda para o trabalho docente.

A disciplina Pós Médio destaca como a perspectiva pedagógica da escola vai além da preparação acadêmica, preparando/formando/moldando os alunos para a vida após a escola, sobretudo no mercado de trabalho. O professor é central nesse processo porque é ele quem vai mediar as exigências dos documentos (planejamento) com os alunos.

A disciplina Colabora e Inova evidencia a perspectiva da escola para o ensino do empreendedorismo, utilizando metodologias que estimulam a participação ativa dos estudantes. Os professores, ao adotarem essas abordagens, tornam-se agentes centrais no processo.

Por fim, a ênfase no Estudo Orientado destaca a responsabilidade do professor em não apenas cumprir as exigências documentais, mas também precisa ensinar os estudantes a serem *autônomos* e *eficientes*, nos termos do modelo escolar.

O quadro 8 corresponde à matriz curricular das ECI em 2023, elaborada e disponibilizada através das Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba publicadas em 2023.

Quadro 8 - Matriz curricular das ECI em 2023

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SEECT GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO – GEEM GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - GEEI							
MATRIZ DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS – ECI							
09 Aulas/Dia 41 semanas – 204 dias letivos – aulas de 50 minutos							
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
BASE COMUM	Língua Portuguesa	5	6	6	200	240	240
	Arte	1	1	1	40	40	40
	Educação Física	2	2	2	80	80	80
	<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>320</b>	<b>360</b>	<b>360</b>
	Matemática	5	6	6	200	240	240

	Biologia	3	3	3	120	120	120
	Física	3	3	3	120	120	120
	Química	3	3	3	120	120	120
	<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>560</b>	<b>600</b>	<b>600</b>
	História	3	3	3	120	120	120
	Geografia	3	3	3	120	120	120
	Filosofia	1	1	1	40	40	40
	Sociologia	1	1	1	40	40	40
	<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>320</b>	<b>320</b>
	<b>TOTAL BNCC</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>1,200</b>	<b>1,280</b>	<b>1,280</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Projeto de Vida	2	2	-	80	80	-
	Preparatório Pós-Médio	-	-	2	-	-	80
	Colabore e Inove	2	-	-	80	-	-
	Avaliação Semanal	2	2	2	80	80	80
	Orientação de Estudo	2	2	2	80	80	80
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	80	80	80
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	40	40	40
<b>Total Parte Diversificada</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>600</b>	<b>520</b>	<b>520</b>	
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR SÉRIE</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	
<b>TOTAL DE AULAS ANUAIS POR SÉRIE</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1,800</b>	<b>1,800</b>	<b>1,800</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (hora aula)</b>				<b>5400</b>			

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, 2023.

A partir desses elementos, percebe-se que as ECI trazem uma carga de trabalho e novas atribuições significativas aos professores, tanto em termos de horas de trabalho quanto em responsabilidades adicionais, o que contribui para a intensificação do trabalho docente.

## **4 A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL**

Compreender as condições de trabalho dos/das docentes da rede estadual de ensino da Paraíba, atuantes em escolas do modelo ECI é o objetivo deste capítulo. Para tanto, nos debruçamos sobre as condições objetivas de trabalho, conceito anteriormente esmiuçado e que se refere às formas de ingresso e vínculo empregatício nas ECI, atribuições dos docentes e condições de trabalho, bem como as políticas de valorização profissional e de remuneração variável. Ademais, a autonomia docente também será discutida.

### **4.1 Formas de Ingresso e Vínculo Empregatício dos Docentes nas ECI**

O ingresso dos professores das ECI ocorre da mesma forma dos demais docentes da rede estadual de ensino: através de concurso público, contratos temporários, trabalho de tempo parcial ou CLT. Com base nos dados trazidos por Silva (2022) e no Quadro 9, podemos observar essas diferentes formas de ingresso e vínculos empregatícios na rede estadual de ensino da Paraíba e no âmbito do PEI-PB. Em 2020 constava nas ECI 5.315 professores, sendo 2.481 efetivos e 2.817 prestadores, num total de aproximadamente 7.800 em toda a rede (Silva, 2022). Mais de 50% dos professores do PEI-PB são prestadores de serviço, inclusos na rede através de contratos temporários, encaixando-se como precariado professoral.

Com o intuito de detalhar melhor esses dados e fazer uma análise acerca do período histórico referente ao recorte desta pesquisa, buscou-se informações sobre os vínculos empregatícios dos professores da rede estadual através do SAGRES/PB, os quais estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 9 - Vínculo empregatício dos professores da rede estadual de ensino da Paraíba (2016-2023)\*\* – vinculados a SEECT/PB – Educação Básica III

Vínculo empregatício	ANO BASE							
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
<b>Efetivo e comissionado</b>	356	316	247	27	101	88	75	72
<b>Efetivo</b>	7.384	6.898	7.428	7.502	8.068	8.384	8.368	8.437
<b>Prestador</b>	8.340	8.089	7.915	7.809	8.377	7.539	7.158	7.295
<b>Total</b>	16.080	15.312	15.590	15.338	16.546	16.011	15.601	15.804

Fonte: Acervo da pesquisa, com base nos dados do SAGRES/PB, 2023.

\*\*Referente ao mês de março de cada ano.

Escolhemos trazer os dados do mês de março de cada ano, pois trata-se em geral do início do ano letivo, em que as matrículas já estão consolidadas e em que não há férias, nem décimo terceiro, premiações, contratos e/ou demissões. Observa-se que existem três modalidades de vínculo: o professor efetivo, o efetivo que está exercendo algum cargo comissionado (possivelmente na gestão das escolas – isso não fica claro através do SAGRES) e o professor prestador de serviço (contrato temporário). Identificamos também a modalidade de trabalho “contrato de emergência” vinculada a SEECT, mas não há especificação do cargo exercido por estes profissionais.

No ano base de 2022 encontramos um professor com vínculo CLT e salário de R\$ 1.315,36, mas não evidencia em que etapa da educação básica este trabalha (anos iniciais, finais ou ensino médio). Observamos também que nos contratos de emergência, muitos possuem “data de admissão” antiga, há mais de uma década, o que significa que há uma demanda de concurso público sendo negligenciada.

A média salarial é muito discrepante quando consideramos os professores com vínculo efetivo e os demais. O salário dos professores temporários equivale a, praticamente, a metade dos salários dos efetivos e isso foi observado em todos os

anos da nossa análise, indicando tratar-se de uma prática antiga da rede estadual de ensino da Paraíba.

Destacamos também que foi somente a partir de 2021 que a média dos professores efetivos foi se tornando maior em relação ao quantitativo de professores prestadores, ainda assim, está muito aquém do necessário. Há uma perspectiva, por parte da gestão do estado, representada por João Azevedo (PSB) de aumento desses profissionais efetivos, fato este que foi colocado como promessa de campanha em 2018, quando o então candidato afirmava que iria fazer um concurso público de 1.000 vagas para os professores da rede estadual a cada ano, somando, ao fim do seu mandato, 4.000 vagas<sup>17</sup>. Contudo, esta promessa não se concretizou, pois após seu primeiro ano de mandato em que foi realizado apenas um concurso para professor com 1.000 vagas, o mundo passou pela pandemia da Covid-19, o que pode ter sido o motivo da não realização dos concursos. Atualmente (primeiro ano do seu segundo mandato) existe a perspectiva de edital para concurso público para provimento de cargo efetivo de professor da rede.

Reiteramos que, mesmo que ocorra o referido concurso e que haja uma ascensão dos efetivos, essa soma ainda estaria muito longe de alcançar os mais de 7.000 funcionários temporários que o estado possui, ao menos nos últimos sete anos, o que reafirma a tendência da manutenção de grande contingente de funcionários precarizados.

Essa diversidade nas formas de ingresso mostra também a diversidade das formas de vínculo. Tal condição coloca a categoria docente em posição de divisão, uma vez que altera as relações de trabalho e impõem demandas trabalhistas diferentes.

Analisemos concretamente: o docente que ingressou na ECI por meio de concurso público para provimento de cargo efetivo, compõe a camada de trabalhadores com direitos trabalhistas assegurados, férias remuneradas, estabilidade, décimo terceiro, piso salarial entre outros direitos. Estes são, potencialmente, os que podem mais incisivamente reivindicar direitas e melhores condições de trabalho. No entanto, em 2020, correspondiam a menos da metade dos docentes das ECI.

---

<sup>17</sup> G1 PB. **João Azevêdo promete concursos para 4 mil professores da rede estadual da PB.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/eleicoes/2018/noticia/2018/09/11/joao-azevedo-promete-concursos-para-4-mil-professores-da-rede-estadual-da-pb.ghtml> . Acesso em: Jul de 2023.

Observa-se através do Quadro 9 que é somente a partir de 2021 que o número de efetivos ultrapassa o número de contratos, considerando toda a rede estadual de ensino. E a segunda forma de expressão da contradição está no fato do docente concursado ser menos moldável/domável/submisso, podendo ser este o motivo da dificuldade de prover concursos públicos que elevem a quantidade de efetivos em relação aos contratados.

O professor que possui como vínculo apenas o contrato temporário, possui menos direitos trabalhistas e instabilidade acentuada. Considerados como precariado professoral por não poderem (sob riscos de perda de emprego e total desamparo legal – sem seguro-desemprego e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) reivindicar direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho.

Apesar do respaldo legal para essa modalidade de vínculo, é também previsto que esta seja uma condição temporária. Consta na Instrução Normativa n.º 001/2022 da SEECT/PB, a previsão da possibilidade de contratos emergenciais por até 180 dias, o que pode ocasionar uma rotatividade constante de profissionais, gerando instabilidade e aumentando a pressão sobre os que permanecem.

De 2016 até 2023 o quantitativo de professores em situação de contrato mudou pouco, contrariando o PCCR do magistério público estadual. Destacamos a precarização do trabalho docente, especialmente para os contratos temporários, denominados "precariado professoral". Este grupo que apesar de ser o maior em quantidade de pessoas, enfrenta instabilidade permanente, salários inferiores e falta de direitos em comparação com os professores concursados.

Para ingressar em uma ECI, além dos vínculos citados, o docente precisa assinar um Termo de Compromisso (Anexo I). Nesse documento, os profissionais se comprometem a cumprir as exigências do modelo escolar, como o estabelecimento de uma jornada de 40 horas semanais, dedicando-se exclusivamente ao programa durante os dias letivos. A carga horária é multidisciplinar, integrando áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e parte diversificada específica.

O Termo tem como destaque a possibilidade de avaliação e remoção do professor da ECI, indicando uma relação de trabalho sujeita a critérios definidos pela SEECT/PB. A necessidade de um vínculo exclusivo e a possibilidade de remoção do professor indicam elementos de controle na relação de trabalho, o que pode indicar a tentativa de garantia do pleno funcionamento do programa, mas também levanta questões sobre a autonomia do professor.



Os vínculos empregatícios e as formas de ingresso na ECI indicam uma precarização do trabalho docente, visto que a perspectiva é de manutenção de um quantitativo significativo de professores em situação de instabilidade. Identifica-se também a intensificação do controle do trabalho docente, instituída através do Termo de Compromisso.

Os docentes passam por formações continuadas para atuar nas ECI. Em nosso acervo, encontram-se slides dessas formações, disponibilizados aos professores, através do drive intitulado Materiais ECIs 2022. Os Quadros 10, 11 e 12 correspondem à síntese do conteúdo formativo que consta no referido drive.

Quadro 10 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2020)

Título da pasta no drive	Tema da formação/Título do slide				
Formação Inicial I	Dia 1 – Abertura Institucional; Oficina Acolhimento; Protagonismo	Dia 2 – Eletiva; Tutoria	Dia 3 – Estudo Orientado; Colabore e Inove; TGE Conceitos	Dia 4 – Plano de nivelamento; Guia de Aprendizagem; Monitoramento do currículo; Instrumentos de TGE	Dia 5- 100 primeiros dias; Plano de Ação e Programa de Ação
Projeto de Vida	Formação PV	PV Aprofundamento			
Rotinas Pedagógicas	Dia 1 – Rotinas Pedagógicas	Dia 2 - Rotinas Pedagógicas	Dia 3 – Rotinas Pedagógicas		
Colabore e Inove	Dia 1 – Ci9	Dia 2 – Ci9			
Formação Inicial II	Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo ECI	Tecnologia de Gestão Educacional – o modelo de gestão das ECIs			

Fonte: Acervo da pesquisa, com base no drive intitulado Materiais ECIs 2022, disponibilizado pela SEECT/PB, em que constam slides de formação dos professores.

Quadro 11 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2021)

Título da pasta no drive	Tema da formação/Título do slide				
Formação Inicial I	Dia 1 – Abertura Institucional; Oficina Acolhimento; Bases teóricas e metodológicas; Protagonismo	Dia 2 – Oficina de tutoria; Oficina de Projeto de Vida; Oficina de Tutoria	Dia 3 – Oficina de estudo Orientado; Colabore e Inove; TGE Conceitos	Dia 4 – Monitoramento do currículo; Propulsão; Instrumentos de TGE	Dia 5- Oficina de Guia de Aprendizagem; CAF: Coordenador Administrativo Financeiro; Caixa do Tesouro; 100 primeiros dias;
Projeto de Vida	Dia 1 – PV	Dia 2 – PV	Dia 3 – PV	Dia 4 – PV – Aprofundamento	Dia 5- PV - Aprofundamento
Formação de propulsão	Dia 1 – Formação de propulsão	Dia 2 – Formação de propulsão			
Justiça Restaurativa	Formação Justiça Restaurativa				
Rotinas Pedagógicas	Dia 1 – Monitoramento e parte diversificada	Dia 2 - Aprendizagem	Dia 3 – Hábito e rotina		
Colabore e Inove	Dia 1 – Ci9	Dia 2 – Ci9			
Formação Inicial II	Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo ECI	Tecnologia de Gestão Educacional – o modelo de gestão das ECIs			
Intervenção Formativa IDEB	Dia 1 – Intervenção Formativa IDEB	Dia 2 - Intervenção Formativa IDEB			

Fonte: Acervo da pesquisa, com base no drive intitulado Materiais ECIs 2022, disponibilizado pela SEECT/PB, em que constam slides de formação dos professores.

Quadro 12 - Slides das formações disponibilizadas pela SEECT/PB, para os docentes das ECI (2022)

Título da pasta no drive	Tema da formação/Título do slide			
<b>Formação Inicial I</b>	Tecnologia de gestão educacional – Conceitos da TGE	Tutoria	Guia de Aprendizagem	Formação Inicial
<b>Formação Inicial II</b>	O modelo da ECI	O modelo de Gestão da Escola Cidadã Integral		
<b>Empresa Pedagógica</b>	Empresa Pedagógica			
<b>Projeto de Vida</b>	Projeto de Vida I	Projeto de Vida II	Aprofundamento	
<b>Rotinas Pedagógicas</b>	Hábito e rotina	Aprendizagem: Como aprender e ensinar competência	Monitoramento do currículo, indicadores e parte diversificada	
<b>Liderança/Rotina/Indicadores</b>	Liderança servidora	Introdução a indicadores	Rotinas de gestão	
<b>Colabore e Inove</b>	Formação Ci9	Formação Ci9		

Fonte: Acervo da pesquisa, com base no drive intitulado Materiais ECIs 2022, disponibilizado pela SEECT/PB, em que constam slides de formação dos professores.

As formações continuadas ofertadas aos docentes são, em suma, sobre o próprio modelo, sua metodologia pedagógica e de gestão, bem como suas principais disciplinas da base diversificada.

Destacamos que em todos os slides formativos, com exceção do slide sobre a disciplina Justiça Restaurativa, o Instituto Sonho Grande (parceiro técnico do ICE) é mencionado no segundo slide, sendo apresentado pela SEECT como Parceiro, conforme ilustrado nas figuras 3 e 4 abaixo. Dessa forma, a SEECT/PB ministra as formações, enfatizando a colaboração do ISG.

Figura 3 - Print do Slide intitulado Projeto de Vida II, destacando a parceria do ISG nas formações dos docentes das ECIs



Fonte: Acervo da pesquisa, com base no drive intitulado Materiais ECIs 2022, disponibilizado pela SEECT/PB, em que constam slides de formação dos professores.

Figura 4 - Print do Slide intitulado Formação Inicial I, destacando a parceria do ISG nas formações dos docentes das ECIs



Fonte: Acervo da pesquisa, com base no drive intitulado Materiais ECIs 2022, disponibilizado pela SEECT/PB, em que constam slides de formação dos professores.

A obrigatoriedade da participação em formações que reforçam como o docente deve atuar no modelo, ofertadas pela SEECT ou por quem esta designar;

bem como, as necessidades de produção documental para constante avaliação e monitoramento indicam uma estrutura formal para adaptação ao modelo, sendo também uma estratégia para Reconversão docente.

## 4.2 Atribuições dos Docentes e Condições de Trabalho

Esse tópico tem como objetivo analisar as atribuições dos docentes e suas condições de trabalho nas ECI da Paraíba, considerando as disposições das leis estaduais N.º 11.100/2018, N.º 11.314/2018, o Termo de Compromisso (Anexo I) e a Instrução Normativa SEECT/PB N.º 001/2022.

As atribuições docentes ficam estabelecidas no Termo de Compromisso, onde os professores declaram estar cientes e se submetem à Lei Estadual N.º 11.100/2018 e a Lei N.º 11.314/2019, que corresponde, em síntese, ao Art. 11:

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;
- IV – incentivar e oferecer apoio para as atividades de protagonismo juvenil;
- 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;
- XII – participar do planejamento de área, ECI, ECIT e ECIS, que ocorrerá em dia determinando 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.

Em observância ao item XI, o professor tem a função de cobrir as eventuais faltas de outro professor da sua mesma área. Por exemplo, se um professor de filosofia se afastar por 5 dias, outro professor da área de humanas deverá cobrir sua falta ministrando aulas e cumprindo as exigências burocráticas.

A carga horária, prevista na referida lei e também na Instrução Normativa SEECT/PB Nº 001/2022, é dividida em 28 horas semanais em sala de aula, incluindo atividades multidisciplinares, e 12 horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA). Essas 12 horas podem ser realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas planejadas. A jornada integral de 40 horas é considerada essencial para o modelo escolar.

Segundo as Diretrizes das Escolas Cidadãs de 2022 a agenda semanal de planejamento dos professores deve funcionar da seguinte maneira:

Quadro 13 - Agenda semanal de planejamento dos professores das ECI

<b>SEMANA</b>	<b>PAUTA</b>
<b>PRIMEIRA SEMANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para monitoramento de resultados de aprendizagem, rendimento dos Estudantes, busca ativa, alinhamentos e encaminhamentos de decisões.</li> <li>- Estudo das diretrizes da escola cidadã integral.</li> <li>- Estudo do caderno de formação da escola cidadã integral.</li> <li>- Planejamento de aulas.</li> <li>- Atualização do sistema Saber.</li> </ul>
<b>SEGUNDA SEMANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para monitoramento de resultados de aprendizagem, rendimento dos estudantes, busca ativa, alinhamentos e encaminhamentos de decisões.</li> <li>- Monitoramento dos programas de ação.</li> <li>- Planejamento de aulas.</li> <li>- Atualização do sistema Saber.</li> </ul>
<b>TERCEIRA SEMANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para monitoramento dos resultados de aprendizagem, rendimento dos Estudantes, busca ativa, alinhamento e encaminhamentos de decisões.</li> <li>- Estudo das diretrizes da escola Cidadã.</li> <li>- Planejamento de aulas.</li> <li>- Atualização do sistema Saber.</li> </ul>
<b>QUARTA SEMANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para monitoramento de resultados de aprendizagem, rendimento dos Estudantes, busca ativa, alinhamentos e encaminhamentos de decisões.</li> <li>- Monitoramento dos programas de ação; monitoramento dos guias de planejamento de aulas e correção de atividades.</li> <li>- Atualização do sistema Saber.</li> </ul>

Fonte: Diretrizes para o funcionamento das ECI, 2022.

Quem deve acompanhar o planejamento é a coordenação de área juntamente com os professores, cabendo ao coordenador pedagógico fazer-se presente em alguns momentos de estudos e reuniões de alinhamento.

Ao analisar o artigo 11 e a lei por completo, compreende-se que o modelo coloca ao trabalho docente um conjunto de atribuições que vão além das que são inerentes à profissão. As disciplinas da base diversificada agregam ao professor novas responsabilidades e atribuições, seus conhecimentos e elaboração do Projeto de Vida. Além disso, a tutoria é trazida como processo pedagógico para o acompanhamento e orientação dos estudantes.

O trabalho docente é submetido imediatamente ao diretor escolar, o responsável por avaliar o docente e acompanhar sua produção didático-pedagógica, bem como orientar o coordenador pedagógico nas atividades dos professores, e as diversas responsabilidades do professor, incluindo o desenvolvimento anual do Programa de Ação.

O professor deverá assumir a função de coordenador de área, obrigatoriamente, quando requisitado.

A Bolsa Cidadã fica condicionada ao cumprimento da carga horária, e a critérios específicos, podendo o professor perdê-la por situações como afastamentos, licenças e não atendimento a requisitos estabelecidos. A possibilidade de ajustes na demanda de profissionais, remoção em casos de inadequação, e exoneração por insuficiência de desempenho, conforme expresso no Art. 19:

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 – 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 Dedicção 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 Instrução Normativa SEECT/PB N.º 001/2022 estabelece normas e procedimentos na área de recursos humanos para as unidades de ensino da rede

estadual da Paraíba. Conforme a referida Normativa, diretores, coordenadores e professores em RDDI nas ECI não podem indicar professores específicos para práticas didáticas, sendo essa função atribuída a cada professor conforme a necessidade do componente didático.

Professores em regime estatutário e prestadores de serviço efetivamente em sala de aula podem ter direito a diversas bolsas, como a Bolsa Avaliação de Desempenho Docente, Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem, Bolsa Cidadã, além da Gratificação por hora/aula para horas excedentes à jornada básica.

A exigência de cumprir metas, como registros de aula, frequência e avaliações, como condicionantes para que os docentes possam receber bolsas e gratificações pode ocasionar uma intensificação do tempo disponibilizado em tarefas burocráticas, em detrimento de suas atividades pedagógicas.

A análise da Instrução Normativa nos permite compreender que há uma intensificação do trabalho docente nas ECI quando o professor precisa elaborar e preencher diversos documentos, tornando o trabalho burocrático. Há a possibilidade de demanda de tempo adicional dos profissionais, sobrecarregando-os com tarefas administrativas.

As análises dos documentos também nos permite compreender e relacionar a necessidade de os professores se adaptarem ao modelo, sendo submetidos a um constante processo de avaliação (que está tratado com maior profundidade no item 4.4).

Em suma, toda a normativa apresentada é uma expressão das dinâmicas mais amplas de intensificação e precarização do trabalho docente, em que o excesso de demandas administrativas e a fragilidade das condições de trabalho estão impactando e reconfigurando o trabalho docente.

### **4.3 Políticas de (Des)valorização Profissional: Existe Valorização Efetiva?**

De acordo com Duarte e Oliveira (2014), os aspectos mais importantes para a efetiva valorização profissional do magistério são salário, carreira e formação. Para a compreensão destes aspectos do trabalho docente das ECI, analisamos a legislação vigente e as reivindicações sindicais. Consideramos, portanto, o PCCR expresso na



Lei Estadual N.º 7.419/2003 (Paraíba, 2003), a legislação vigente a respeito dos professores da rede estadual de ensino (em RDDI) e a atuação do SINTEP PB.

Constam na Lei Estadual N.º 7.419/2003 (Paraíba, 2003), os art. 4º e o 5º, que consideram como princípios: a valorização dos profissionais da educação e a garantia da qualidade do ensino público, conforme o art. 5º expresso abaixo:

Art. 5º - (...)

I - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - estímulo ao trabalho em sala de aula;

IV - remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício na rede escolar estadual;

V - progressão funcional baseada na titulação, na capacitação, no desempenho do trabalho docente e na aferição do conhecimento;

VI - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na jornada de trabalho;

VII - condições adequadas de trabalho

Segundo a Cartilha para o PCCR elaborada pelo SINTEP PB (2022), historicamente, o PCCR aprovado em 2003, é um importante marco para valorização dos profissionais do magistério público da rede estadual, sobretudo quando somado à Lei Federal N.º 11.738/2008 (Brasil, 2008), que corresponde à lei que institui o Piso Salarial Profissional Nacional. Contudo, a legislação aprovada na Paraíba a partir desse período é considerada pelo sindicato como um conjunto de leis que desvalorizam a profissão (SINTEP PB, 2022).

Por este motivo, o sindicato propôs em 2022 a Cartilha para o PCCR, elencando 16 propostas de alteração. Nestas 16 propostas, encontram-se duas que se referem, especificamente, aos docentes das ECI. A garantia de 2/3 da jornada de trabalho para contato direto com os estudantes, considerando a necessidade do tempo disponibilizado para atividades da tutoria ser contabilizada e o estabelecimento de três jornadas de trabalho: 30h, 40h e dedicação exclusiva. É proposto também que estes professores com carga horária de 30h possam permanecer trabalhando nas escolas cidadãs, sem a necessidade do RDDI.

Nesta Cartilha e considerando sua justificativa, destaca-se a crítica do sindicato à Bolsa Cidadã, por não ser incorporada à aposentadoria. Nesse sentido, compreende-se que, apesar do novo conjunto de atribuições assumidas pelos professores e detalhadas nos tópicos anteriores, o salário não é pago de maneira equivalente, pois é composto da seguinte maneira:

[...] 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; [...] bolsa de incentivo ao trabalho em tempo integral, chamada de bolsa cidadã (Silva, 2022, p. 196).

A figura 5 é um exemplo real da composição salarial explicada acima.

Figura 5 - Contracheque de um professor efetivo da rede estadual de ensino da Paraíba, lotado em uma ECI (referente ao mês de agosto/2023)

CÓDIGO VANTAGEM/DESCONTO		PRAZO	VANTAGEM	DESCONTO
20	VENCIMENTOS		3.924,17	
157	GHA GRAT. POR HORA AULA		1.569,60	
189	BOLSA ESCOLA CIDADAS		1.000,00	
355	BOLSA AVALIACAO DESEMP.DOCENTE		966,40	
360	BOLSA INCENT PMEGA DEC37393/17	1	150,00	
713	UNIDENTIS - MENSALIDADE			19,50
840	SINTEP - MENSALIDADE			64,93
996	PBPREV-CONTRIB.PREVIDENCIARIA			549,38
999	IMPOSTO DE RENDA NA FONTE			790,99
<b>TOTAIS</b>			<b>7.610,17</b>	<b>1.424,80</b>
				<b>6.185,37</b>

Consulta realizada em: 22/02/2024. Autenticação: 8284bd19b0c329e2e31f00cd5d5277a5

Fonte: Acervo da pesquisa.

Bonificação, gratificação, premiação e bolsa não são salários<sup>18</sup>, uma vez que estão sujeitos ao cumprimento de metas pré-estabelecidas e passíveis de serem cortados. Referem-se às políticas de remuneração variável que, na prática,

<sup>18</sup> **Salário:** compensação financeira que um empregador paga a um funcionário em troca dos serviços prestados. **Vencimento:** É o valor básico que um funcionário recebe por suas funções, excluindo qualquer benefício adicional. **Remuneração:** é uma terminologia mais abrangente que engloba não apenas o salário base ou vencimento, mas também inclui todos os outros tipos de compensações financeiras ou benefícios que um trabalhador pode receber em troca de seu trabalho.

correspondem à composição da remuneração a partir da soma do salário fixado em lei e de premiações e bonificações que podem variar de acordo com o cumprimento de metas e avaliações de desempenho.

Moura (2015) aponta que a política de remuneração variável advém da lógica neoliberal, que prega a desresponsabilização estatal diante das políticas públicas, transformando a responsabilização docente em meta administrativa. Ainda segundo o autor, é sob a ótica gerencialista que essas práticas se baseiam:

Essas experiências de remuneração variável foram construídas a partir do mesmo eixo metodológico, ou seja, os governos implementam processos de avaliação, focam o cumprimento de metas para a superação de baixos índices verificados e, por fim, estabelecem premiação e/ou bonificação de escolas e professores/as adjetivos/as como “os/as melhores”, por classificação pública, dentro de ranking de desempenho (Moura, 2015, p. 127-128).

No estado da Paraíba, essas políticas surgem com maior intensidade a partir do governo de Ricardo Coutinho, em 2011 (Silva, 2021). São implementadas como forma de incentivar professores e professoras a impulsionar ainda mais seus alunos para melhoria de índices sobre a qualidade do ensino (Moura, 2015). Esse processo reforça a flexibilização das remunerações (Moura, 2015), tornando os vencimentos desiguais.

Segundo a Lei Estadual N.º 11.100/2018, a Bolsa Cidadã poderá ser retirada a partir de qualquer descumprimento do art. 11 ou qualquer afastamento, exceto nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade. Na prática, por exemplo, se um professor se afastar por um motivo cirúrgico ou para um mestrado, seu rendimento cairá cerca de 50%. Essa instabilidade não contribui para o processo de valorização do trabalho docente. O resultado é o exato oposto.

Na primeira versão do PCCR (2003), existiam duas gratificações que eram incorporadas ao salário e garantidas mesmo em razão de aposentadoria, a chamada Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e a Gratificação Especial de Atividades Pedagógicas (GEAP). Contudo, a GED foi modificada para a Bolsa de Desempenho Profissional, o que gerou insatisfação por parte da comunidade escolar e entidades representativas (Moura, 2015). Assim como o mesmo autor aponta, essa insatisfação tem origem na diminuição, ao longo dos meses subsequentes, da remuneração dos profissionais. Foi, então, implementada a remuneração variável no estado, relacionando essa realidade à ideia de valorização profissional.

No entanto, Silva (2021) considera que estas políticas se opõem à valorização profissional, pois não priorizam a carreira, mas efetivam uma política de remuneração por desempenho e cumprimento de metas pré-estabelecidas e gratificações.

Os docentes que compõem a camada do precariado professoral (em média 7.000, segundo o SAGRES) possuem salários que variam de R\$1.300,00 a R\$3.000,00 (valores arredondados), chegando a ser, em média, 50% inferior aos professores efetivos. Com a Medida Provisória N.º 325 de 11 de Julho de 2023 (Paraíba), que concede reajuste nos vencimentos aos servidores contratados e que estão atuando na docência ou aqueles que estão em unidades da SEECT, de mais de 80%.

Essa é uma vitória alcançada pela categoria e pelo SINTEP PB. Contudo, segundo o presidente do sindicato, Felipe Baunilha, o aumento será de cerca de R\$ 1.000,00 e ainda não será equivalente ao piso salarial nacional<sup>19</sup>, mantendo-se a discrepância em relação aos professores efetivos. O aumento salarial não alcança o patamar do piso salarial nacional, mantendo a desigualdade salarial entre os diferentes estratos de professores.

Em suma, ao analisarmos as políticas de valorização profissional, constatamos uma contradição no trato do governo para com os docentes. O PCCR, estabelecido em 2003, inicialmente representou um avanço significativo na valorização dos profissionais do magistério público estadual, entretanto, ao longo do tempo, o SINTEP PB identificou uma série de aspectos desfavoráveis na legislação subsequente. As reivindicações expressas na Cartilha evidenciam a fragilidade na valorização efetiva do trabalho docente.

A instabilidade associada às bonificações e bolsas, contribui para a precarização do trabalho docente. Mesmo diante do reajuste de mais de 80% no salário para uma parcela dos profissionais, conforme a Medida Provisória N.º 325 de julho de 2023, a disparidade salarial dos professores contratados em relação aos professores efetivos persiste, mantendo-se uma diferença considerável.

A vitória representada pelo aumento salarial é inegável, mas este ainda não é equivalente ao PSPN, o que mostra que a valorização efetiva do trabalho docente na

---

<sup>19</sup> Informação trazida em reportagem do SINTEPPB em 12 de Julho de 2023. Disponível em: < <https://sintep.pb.com.br/noticias/visualizar/reajuste-de-80-nos-salarios-dos-professores-prestadores-de-servicos%E2%80%99-944> > Acesso em: Agosto de 2023.

Paraíba permanece como um desafio. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de reformulações nas políticas educacionais que visem à valorização real dos profissionais do magistério.

Os professores, enquanto classe trabalhadora organizada através do SINTEP PB demonstram análise crítica acerca das políticas educacionais vigentes e, na busca por melhorias, reivindicam ativamente melhores condições de trabalho. Dessa maneira, entende-se que a luta organizada dos docentes por melhores condições de trabalho, valorização profissional e qualidade da educação tem obtido vitórias importantes, no entanto não tem sido capaz de frear o processo de reconversão docente, tendo em vista que não rompe com as políticas de remuneração variável alinhada a resultados pré-estabelecidos e dirigida de maneira verticalizada.

#### **4.4 Autonomia docente ou acirramento do controle e monitoramento do trabalho?**

O ICE produziu onze cadernos de formação para professores e gestores atuarem em escolas do modelo. Estes contam a história do modelo escolar, seus princípios, trazem relatos de experiência e citações de autores de diversas áreas (educação, filosofia, economia), e se utilizam de trechos das teorias destes autores para fundamentar o modelo. A orientação para funcionamento das ECI, a concepção de professor(a), bem como da filosofia e cultura de trabalho, estão de acordo com estes cadernos formativos, regulamentadas através das Diretrizes elaboradas anualmente pela Comissão Executiva de Educação Integral do Estado da Paraíba (CEEI). Por isso, estes cadernos e as Diretrizes (Paraíba, 2022 e 2023) foram analisados neste tópico, com o objetivo principal de compreender como a autonomia docente é tratada no modelo. Ressaltamos que as chamadas Diretrizes não substituem o método pedagógico e de gestão das ECI, mas têm como objetivo organizar e alinhar as escolas, no âmbito pedagógico, administrativo e curricular.

Segundo o **Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem** (ICE, 2019), a avaliação que a escola exerce sobre o aluno deve levar o professor a compreender a sua prática pedagógica e ajustá-la conforme necessário, buscando superar as lacunas encontradas. Dessa maneira,

Se há o reconhecimento da função da avaliação enquanto prática que deve fornecer elementos para o redimensionamento e organização do trabalho pedagógico do professor, então **é possível inferir que o professor, ao avaliar a sua orientação metodológica e associá-la aos resultados das aprendizagens dos jovens, entende que também está avaliando a sua própria prática** (ICE, 2019, p. 10, grifo nosso).

Os indicadores são compreendidos como meio para garantir o alinhamento entre as ações de cada educador e dos estudantes com as ações e estratégias da escola. Considera-se também que são fundamentais para o monitoramento dos resultados esperados, previstos no Plano de Ação da escola (ICE, 2019). O Caderno Formativo do ICE (2019) destaca que os resultados das avaliações externas subsidiarão as ações formativas para os professores, de modo que torne suas práticas em sala de aula mais *eficientes*.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (Siave), instituído através do Decreto estadual N.º 44.054 de 04 de Setembro de 2023, é uma política de avaliação em larga escala, focada nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e avalia o desempenho dos estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (Paraíba, 2023). Compreende-se que o Siave é uma ferramenta que permite o funcionamento das demais estratégias avaliativas alinhadas aos preceitos gerenciais, que foram adotadas na educação do estado da Paraíba.

O Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) combina os fatores: rendimento e desempenho, considerando o fluxo escolar e os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP. Já o segundo fator considera a proficiência dos estudantes – em língua portuguesa e matemática (Moura; Oliveira, 2022). É mais um sistema de avaliação e monitoramento, que serve de base para a definição de políticas e estratégias que atuam na definição de padrões de desempenho e metas que devem ser alcançadas pelas escolas.

É a equipe escolar, baseada nas avaliações externas dos alunos, que avaliará a prática docente e seu Programa de Ação, conforme expresso no trecho a seguir:

Tendo como subsídios os resultados de cada processo avaliativo, o Plano de Ação da escola e os Programas de Ação dos educadores deverão ser sempre revistos pela Equipe Escolar com o objetivo de verificar se todas as metas foram atingidas, extrapoladas ou se um plano corretivo será requerido, caso as metas não tenham sido alcançadas (ICE, 2019, p. 12).

Conforme Freitas (2014) há uma crescente exigência para que as escolas renovem seu fazer pedagógico, alterando a gestão, inserindo novas tecnologias e submetendo-se a constantes avaliações externas. A esse processo, Freitas nomeia de tecnicismo. Assim conclui: “A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requeitadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas” (2014, p. 1087).

Associa-se o ICE ao que Freitas (2014) denominou como Reformadores Empresariais da Educação, que são empresas que, por diversos mecanismos, visam, a partir do controle da avaliação e dos objetivos do ensino, chegar ao controle do conteúdo e do método trabalhado em sala de aula. Isto reduz o papel da escola frente às suas potencialidades, deixando-a menos conteudista e com menor capacidade de formação humana, no sentido emancipatório do termo. Os objetivos são claros, como o mesmo autor evidencia em seu texto:

Como regra, as elites historicamente sonharam até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (Freitas, 2014, p. 1089).

Ademais, ele explica que

[...] a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento” (Freitas, 2018, p. 78).

Esse alinhamento é obtido através das bases curriculares, do controle do ensino, da realização de avaliações, culminando em responsabilização. Dessa forma, diminui-se ou elimina-se a diversidade e as possibilidades criativas da escola e dos docentes (Freitas, 2018). A autonomia docente vai sendo organicamente diluída, sufocada por afazeres e metas de terceiros, que não necessariamente correspondem às necessidades e expectativas dos discentes. Os docentes nesta conjuntura tornam-se intelectuais orgânicos da classe dominante, sobretudo dos idealizadores do modelo ECI.

A avaliação da prática docente está pautada não apenas na forma como foi citado anteriormente, como também na modalidade da **observação em sala de**

**aula**<sup>20</sup>. A orientação é que a observação aconteça a partir de um planejamento entre a Coordenação Pedagógica, Coordenação de Área e os próprios professores, objetivando, nos termos do idealizador do modelo escolar: “[...] analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos, verificar como se desenvolvem e de que forma podem e devem se tornar tema de formação continuada na escola” (ICE, 2019, p. 16).

Pode-se, portanto, associar esse acirramento do controle do trabalho docente, não apenas ao discurso institucional do modelo, que indica a avaliação como forma de assegurar a qualidade do ensino, mas também à tentativa de exercer controle ideológico. Os professores tornam-se precursores da pedagogia da hegemonia. Sobre isso, Neves (2010) aprofunda nos explicando que:

A aposta mais significativa da nova pedagogia da hegemonia e o complexo movimento concomitante de criação de novos sujeitos políticos-coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso (p. 25).

A orientação trazida no Caderno Institucional analisado até aqui expõe o princípio da corresponsabilidade própria do modelo, cujo objetivo é responsabilizar o professor, conforme expresso no trecho a seguir (ICE, 2019, p. 36):

A reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é um importante instrumento de aprendizagem e de formação em serviço porque permite a ele se colocar diante de sua própria realidade, como diante de um espelho, de maneira crítica, apontando alguns dos problemas existentes na adequação dos conteúdos e/ou na utilização dos instrumentos de avaliação que ajudam nas mudanças e encaminhamentos pedagógicos necessários. Essa reflexão deve levá-lo a uma postura ativa diante de um universo de necessárias mudanças, sempre tendo como foco a aprendizagem dos estudantes. **Aqui fica evidente o princípio da corresponsabilidade, na medida em que o sucesso do estudante é também do professor, assim como o seu insucesso** (Grifo nosso).

As orientações do modelo, que considera a tríade: avaliação externa dos alunos - docentes responsabilizados pelo sucesso/insucesso dos alunos - e formação docente com base nos erros e dificuldades analisados a partir da observação *in loco* do cotidiano docente em sala de aula, partem do princípio da responsabilização docente, conforme destacado na citação anterior.

---

<sup>20</sup> No Anexo III consta o documento que o Coordenador de Área elabora para avaliação docente, através da Observação em sala.



Isso leva a compreender que esse contexto acirra o processo não só da responsabilização, mas também intensifica a precarização. Reforçamos que, assim como Evangelista (2016) explica, os professores já são responsáveis pelo exercício do seu trabalho. O que ele não pode é ser responsabilizado por questões que vão para além dele, como é o caso do desempenho do aluno em avaliações externas. Nesse sentido, reiteramos também os riscos de problemas ocasionados ao ser humano submetido a esta lógica, pode ir desde tornar-se um ser competitivo, até solidão, culpa, fracasso, impotência, incompetência, incertezas (Evangelista *et al.*, 2007).

Diante da responsabilização, os docentes, objetivando atingir as demandas cada vez maiores, pelo contexto gerencialista, podem se ver compelidos a investir mais tempo e esforço em suas atividades, muitas vezes, ultrapassando os limites da jornada convencional. Isto pode acarretar em consequências negativas para a qualidade de vida profissional, saúde mental e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Por isso, concordamos com Hypolito *et al.* (2009, p. 109) quando colocam que:

Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Contudo, o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

Considerando as Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Sócio Educativas da Paraíba (Paraíba, 2022), compreende-se que o monitoramento e o controle do trabalho docente se dá com a aplicação das instruções que constam na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). No discurso formal, a TGE atua como forma de assegurar que a escola alcance as metas pré-estabelecidas. Para isto, são elaborados documentos (também conceituados como *instrumentos*) e estes servem de parâmetro para o controle e monitoramento do cumprimento das metas. Os principais documentos são o Plano de Ação Escolar e o Programa de Ação.

Estes documentos embasam o Ciclo de Acompanhamento Formativo em Rede. Este foi adaptado para o formato online devido à pandemia da Covid-19, antes sendo realizado de forma presencial. Durante esse ciclo remoto, os consultores (de gestão e pedagógico), juntamente com o assessor regional, passam o dia com a equipe da escola, seguindo uma agenda predefinida para orientar e

apoiar na implementação e sustentabilidade do modelo. Eles analisam os instrumentos previamente enviados pela escola, conversam com a gestão, equipe escolar e estudantes para identificar pontos positivos e recomendar melhorias ou atenção em áreas de fragilidade. A presença da gestão escolar e dos coordenadores de área é obrigatória durante todo o dia, enquanto os professores sem aulas devem participar nos momentos disponíveis, podendo retornar às suas atividades conforme necessário (Paraíba, 2022).

Nesse sentido, a discussão entre a autonomia docente e o acirramento do controle e monitoramento do trabalho nas ECI é fundamental. A análise dos cadernos formativos, das diretrizes estabelecidas e das práticas adotadas, evidencia que há uma reconfiguração nas atribuições e responsabilidades dos docentes, direcionando-os para o cumprimento de metas e resultados alinhados com as diretrizes e objetivos do modelo educacional.

Esse contexto coaduna com a ideia da pedagogia da hegemonia, em que as escolas do modelo possuem como um dos seus objetivos moldar comportamentos que sustentam a ordem hegemônica. Professores tornam-se agentes na implementação das políticas educacionais, alinhado com os conceitos de intelectual orgânico e pedagogia da hegemonia.

A ênfase na avaliação dos alunos como ferramenta para avaliação docente, é que essa prática é permeada por uma lógica de responsabilização, que desconsidera outros fatores que influenciam o desempenho escolar. O currículo distante da realidade do aluno, a estrutura física da escola, problemas de ordem social, são alguns exemplos de questões que influenciam o desempenho dos alunos.

Nesse contexto, reforçamos que:

A percepção da educação como uma prática inserida num contexto de lutas de poder nos permite reconhecer os processos de regulação como manifestação dessas lutas. Trata-se de uma disputa por hegemonia de concepções e práticas educativas. O reconhecimento das forças constituídas no cenário atual nos impele a pensar em estratégias para o enfrentamento da regulação do cotidiano escolar em face da garantia de alguma autonomia (Silva, 2016, s/p).

A autonomia docente em disputa nos mostra a natureza política da educação. Os docentes podem reforçar suas resistências fortalecendo cada vez mais seu

vínculo coletivo, a fim de promover uma prática educativa na perspectiva contra hegemônica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou os desdobramentos no trabalho docente nas Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba (ECI), desde sua implantação (2016-2023). Paralelamente, investigou-se as tensões e contradições inerentes a esse cenário, levando em conta os posicionamentos do sindicato dos professores.

A ECI, implantada em 2016 no estado da Paraíba, é um modelo de escola que integra o Programa de Educação Integral do estado (PEI-PB). Refere-se a um modelo escolar com método de gestão, didático e currículo próprio. Está baseado em princípios gerencialistas e promove a reconversão docente, traduzindo-se em mecanismo de intensificação, responsabilização e autorresponsabilização dos docentes, que se veem atuando sob um regime de atribuições diferentes da sua formação original.

O modelo de escola originou-se em Pernambuco, onde recebeu o nome de Escola da Escolha. Trata-se de um modelo criado por empresários, difundido através da relação destes com o Estado, sob a atuação do aglomerado de empresas denominado ICE. Esta contextualização nos aproxima do entendimento da ascendência do modelo com os princípios gerencialistas.

A configuração do trabalho docente está pautada através dos preceitos básicos de um modelo escolar gerencialista: metas definidas de forma vertical; acirramento do controle e, conseqüentemente, diminuição da autonomia docente; avaliações dos resultados, composição dos vencimentos baseado em remuneração variável; e desresponsabilização estatal. O professor imerso nessa dinâmica busca concretizar essa política no interior da escola. Torna-se responsabilizado pela efetividade do modelo e, mais que isso, nos termos do modelo, torna-se responsabilizado pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos.

Um conceito abordado ao longo da pesquisa é o da pedagogia da hegemonia, que refere-se às relações de direção e controle do trabalho realizado na escola, convergindo para a manutenção da hegemonia da classe dominante. A pedagogia da hegemonia pode se manifestar de várias maneiras, desde a escolha dos conteúdos curriculares até as práticas pedagógicas adotadas. É por isso que quando uma grade curricular vem acompanhada de avaliações externas e políticas de remuneração variável, engessam o trabalho docente para atuação voltada apenas

com estes fins. Esse engessamento é um mecanismo capaz de promover a expropriação do trabalho docente.

Nas ECI, os professores precisam cumprir com um currículo repleto de disciplinas diferentes da sua formação originária. Professores de diversas áreas ministram disciplinas que visam à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Mediante disciplinas como Colabora e Inova, Protagonismo e Empreendedorismo observa-se o cunho ideológico do modelo escolar, alinhado à ordem capitalista vigente. Nesse contexto, professores são considerados como intelectuais orgânicos da classe dominante. Imbuídos pela intensificação e pelo controle do seu trabalho, são colocados em posição de conformadores da classe trabalhadora ainda formação, pois, assim como teoriza Gramsci (2010), todo grupo social que busca se desenvolver no sentido do domínio, possui seus intelectuais orgânicos. Não por acaso, observa-se o excesso de controle sob o trabalho docente.

Deriva deste contexto, o professor reconvertido, pois há a necessidade constante de formação para adaptação às novas exigências. Retomamos Evangelista (2014), para relacionar as características da reconversão com os docentes nas ECI: 1) existem mudanças nas funções dos docentes, aqui explicadas com novas disciplinas, maior carga horária, surgimento da função de coordenador de área; 2) avaliações externas; 3) política de remuneração variável; 4) novas formas de gerenciamento, excesso de burocratização; e 5) flexibilidade das leis e currículo.

Considerando os elementos mencionados, destacamos que a remuneração variável que compõe o salário, não é uma política iniciada com as ECI e também não está presente apenas no estado da Paraíba. Contudo, a presença da Bolsa Cidadã contribui para a permanência e efetividade dessa política.

Essas são as principais características que configuram o trabalho docente nas ECI. Constata-se, portanto, que os docentes são trabalhadores inseridos na mesma lógica que permeia o trabalho sob o capitalismo, alinhado à reestruturação produtiva e à hegemonia neoliberal.

A organização do trabalho docente nas ECI, considerando as formas de ingresso e vínculo empregatício, não tem significativa mudança no que se refere ao quantitativo. Permanece estável o número de professores em situação de precarização gerada pelo vínculo instável (professores contratados ou prestadores), não encontrando orientação específica do modelo sobre isso. Essa modalidade de

vínculo, ocupada por cerca de 50% dos professores da rede estadual, tem relação direta com as mudanças ocorridas no papel do Estado e não apenas com o modelo em si, ainda que sejam fatores que se retroalimentam entre si.

Constatou-se também que não há valorização profissional efetiva dos docentes nas ECI. É através da assinatura do Termo de Compromisso que o professor oficializa sua condição de reconversão. Contudo, apesar de ser uma política educacional com toda uma estrutura legal direcionada para moldar os docentes, estes não são sujeitos passivos nesse processo. Pela análise dos dados e informações do SINTEP-PB observou-se que estes atuam de forma crítica e consciente e que a organização sindical é fundamental no processo de resistência exercido pelos professores.

Com a implementação do modelo escolar, reconfiguram-se as disposições legais do trabalho docente. Atribuições, carga horária, perda da autonomia, avaliações de larga escala e excesso de burocratização acentuam os processos de intensificação que já vinham ocorrendo no trabalho docente no estado da Paraíba, como foi amplamente discutido ao longo desta investigação.

Assim, espera-se que este trabalho tenha fornecido contribuições substanciais para a investigação e reflexão sobre o trabalho docente nas ECI, e que também tenha aberto caminhos promissores para pesquisas futuras.

Entende-se que, como toda pesquisa, esta tem seus limites e desperta questões que merecem ser aprofundadas em pesquisas futuras, como, por exemplo, uma análise mais profunda acerca das questões de gênero que afetam o trabalho docente, dado que boa parte da docência da educação básica é formada por mulheres e que a classe trabalhadora tem sexo, portanto não é afetada da mesma forma pelos processos de precarização e intensificação do trabalho. Além disso, a presente pesquisa também abarcou o período turbulento da pandemia da Covid-19, no qual houveram mudanças significativas nas condições de trabalho dos docentes da rede estadual, no entanto não foi possível aprofundar nesse aspecto aqui, já que este não era o foco inicial da pesquisa. E, para não terminar, a pesquisa nos deixa questionamentos também sobre o movimento de privatização endógena e/ou exógena da educação pública da rede estadual de ensino e sobre os processos de *Accountability* que interferem diretamente no trabalho dos docentes que atuam nas escolas do modelo ECI.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. *et al.*, **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação. Prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALVES, Giovanni. **A condição de proletariado**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. São Paulo: Práxis, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI**: nova era da precarização estrutural do trabalho? Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 30 de Maio de 2022.

BARBOSA, John Mateus. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021** – estado da Paraíba. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei n.º 11.079, de 30 de Dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: Câmara de Reforma do Aparelho de Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em 15 de Maio de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Carreira e Remuneração**. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em 22 de Maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública**. 2016. Disponível em: [https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos\\_Carreira\\_Remuneracao\\_Final.pdf](https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf). Acesso em 04 de Junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em 25 de Outubro de 2023.

CAETANO, M. R; PERONI, V. M. V. **Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa**. Revista Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 01-26. 2022. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>. Acesso em: 26 de Julho de 2023.

CELLARD, André. **Análise documental**. In: NASSER, Ana Cristina Arantes. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, vozes, 2012.

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Livia Fraga. **Carreira e Avaliação Docente na Educação Básica no Brasil: Emergência de Novo Profissionalismo**. Sisyphus — Journal of Education, vol. 8, núm. 1, p. 55-78. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328004/html/>. Acesso em: 03 de Março de 2023.



CONSED. **Paraíba ocupa 4º lugar no ranking nacional de alunos matriculados no ensino em tempo integral.** 2024. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/paraiba-ocupa-4o-lugar-no-ranking-nacional-de-alunos-matriculados-no-ensino-em-tempo-integral#:~:text=Em%202019%2C%20o%20estado%20contava,passando%20de%20046.548%20para%2066.303>. Acesso em 28 de Fev. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1983.

DALE, Roger. **Globalização e educação:** demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de Novembro de 2023.

Diário Catarinense. **"Precisamos estimular o jovem a seguir carreiras científicas"**. Disponível em: <http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2013/05/precisamos-estimular-o-jovem-a-seguir-carreiras-cientificas-4144307.html>. Acesso em 14 de Julho de 2018.

EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil.** *In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO*, Cidade do México, p. 01-21. 2016.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** *In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.* Alínea, Campinas, p. 51-71. 2012. Disponível em [https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda\\_como-analisar-documentos.doc](https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc). Acesso em 22 de Novembro de 2022.

EVANGELISTA, O SHIROMA, O. E. **Professor:** protagonista e obstáculo da reforma. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, v.33, n.3, 2007. P. 531-541. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v33n03/v33n03a10.pdf>. Acesso em 18 de Junho de 2023.

EVANGELISTA, O SHIROMA, O. E. **Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente.** XXVI Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociologia, 2007. Disponível em: < <https://cdsa.aacademica.org/000-066/610.pdf> / > Acesso em: 28 de Dez. de 2023.

FIGUEIREDO, Lorene. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente:** um estudo a partir das reformas em Minas Gerais. Rio de Janeiro: UERJ. Tese de doutorado. 2014.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização:** do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, v. 5, n. 8, jan/jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, 2012. p. 379-404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de Outubro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Campinas: Educ, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRABOWSKI, G. **Negação do piso e subproletarização da docência.** 2023. Disponível em < <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2023/02/negacao-do-piso-e-subproletarizacao-da-docencia/> > Acesso em: 01/06/2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Civilização brasileira, 4ª Ed. 1982.

GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNES, 2019.

HARVEY, D. **Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva.** São Paulo: Boitempo, 2020.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, p. 63-68. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>. Acesso em 30 de Maio de 2023.

\_\_\_\_\_. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074\\_BNCC\\_Agenda\\_Global\\_e\\_Formacao\\_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf). Acesso em: 03 de Fevereiro de 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.** Currículo sem Fronteiras, 2009, v.9, n.2, pp.100-112. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 de Dezembro de 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados – Paraíba**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb.html>. Acesso em: 02 de Fev. de 2024.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. 2013.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Princípios Educativos**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em 30 de Maio de 2022.

INSTITUTO SONHO GRANDE (ISG). Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/l/pt>. Acesso em 30 de Maio de 2022.

KREIN, Jose Dari; SANTOS, Anselmo Luis Dos; NUNES, Bartira Tardelli. **Trabalho no governo Lula: avanços e contradições**. Textos para discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n 201, 2012. Disponível em <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3171/TD201.pdf>. Acesso em: 23 de Fevereiro de 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 1969. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

LEHER, R. **Valorização do magistério**. 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.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA**: Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). João Pessoa: UFPB, 2019.

MAGALHÃES, MARCOS ANTONIO. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**. Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz, 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação**: um estudo da rede estadual de Goiás. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. P. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZkfttH73Rxt4DnHCmKrnFp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Agosto de 2023.

MOURA, Assis Souza De. **Remuneração variável do magistério público da educação da rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** 233 f. Tese (Doutorado em Educação). UFPB: João Pessoa, 2015.

MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Privatização da educação no Estado da Paraíba: uma análise das políticas no contexto da NGP.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.14, N.36, p. 871-892, mai.-ago, 2022. P. 871-892.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 468-156- 157.

\_\_\_\_\_. **A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO.** Campinas: Educ. Soc., vol. 25, n. 89, 2004. p. 1127-1144. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02 de Maio de 2022.

\_\_\_\_\_. **Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica.** Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 10, n. 18. 2016. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 de Junho de 2023.

PARAÍBA. Diretrizes para o funcionamento das escolas cidadãs integrais, escolas cidadãs integrais técnicas e escolas cidadãs sócio educativas da Paraíba. João Pessoa: **Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba**, 2022.

PARAÍBA. Diretrizes para o funcionamento das escolas cidadãs integrais, escolas cidadãs integrais técnicas e escolas cidadãs sócio educativas da Paraíba. João Pessoa: **Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba**, 2023.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100, de 06 de Abril de 2018.** Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais - ECI, Escolas Cidadãs Técnicas - ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI e dá outras providências. João Pessoa: Diário Oficial do Estado.

PARAÍBA. **MEDIDA PROVISÓRIA nº 267, de 07 de Fevereiro de 2018.** Novembro de 2018. João Pessoa: Diário Oficial do Estado.

PARAÍBA. **MEDIDA PROVISÓRIA nº 325, de 11 de Julho de 2023.** João Pessoa: Diário Oficial do Estado.

PARAÍBA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA SEECT/PB Nº 001/2022, de 26 de Janeiro de 2026.** Estabelece normas e procedimentos na área de recursos humanos, em

Unidades pertencentes à Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: Diário Oficial do Estado.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Ensino, Ciência e Tecnologia (SEECT). Drive **Materiais ECIs 2022**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1uR1clXdyGWMJVK9UEm2Hsjm8Fw3WSTVw>.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 44.054 DE 04 DE SETEMBRO DE 2023**. Regulamenta as Leis Estaduais nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, e nº 12.701, de 27 de junho de 2023, para dispor sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba, doravante denominado SIAVE-PB. João Pessoa: Diário Oficial do Estado.

PIOLLI, Evaldo;HELOANI, José Roberto Montes; PIOLLI, Gisiley Paulim Zucco. **A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no estado De São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO**. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Ciudad de México, 2020. Disponível em [https://redeestrado.org/xi\\_seminario/](https://redeestrado.org/xi_seminario/). Acesso em 02 de Dezembro de 2023.

Portal G1. **CNM critica reajuste de piso salarial de professores e orienta prefeitos a ignorar aumento**. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/17/confederacao-critica-reajuste-de-piso-salarial-de-professores-e-orienta-prefeitos-a-ignorar-aumento.ghtml>. Acesso em 30 de Maio de 2023.

REIS, Daniel Aarão. **Notas para a compreensão do bolsonarismo**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 46, n. 1, 2020. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/36709/19614>. Acesso em: 23 de Fevereiro de 2023.

RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Escala geográfica e Território: compreendendo a estratégia do ICE na educação pública**. 2018. 51 f. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Geografia) - UFCG, Campina Grande.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETI, C. J. *at. al.* (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAMPAIO, M. A. M; CARVALHO, L. E. P; **Geografia e educação: análise territorial da implantação da escola Cidadã Integral na Paraíba**. Campina Grande: XIX Congresso de iniciação científica da Universidade Federal de Campina Grande. UFCG. 2021.

SEECT/PB. **Governo divulga a lista das 73 Escolas da Rede Estadual que serão Cidadãos Integrais em 2021.** Paraíba, 02/02/2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/governo-divulga-a-lista-das-73-escolas-da-rede-estadual-que-serao-cidadas-integrais-em-2021>. Acesso em 30 de Maio de 2022.

SCALCON, Suze. **Da Reconversão do professor à ressignificação da educação.** Anais do 5º Seminário Estado e Políticas Sociais. Cascavel: UNIOESTE, 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/da-reconvers%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 de Jan. de 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; Evangelista, Olinda. **ESTADO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: Reflexões sobre a hegemonia e redes de governança.** Dourados: Revista Educação e Fronteiras On-Line, v.4, n.11, 2014. p.21-38. Disponível em: [https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/pdf\\_232](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/pdf_232). Acesso em 15 de Agosto de 2022.

SILVA, A. M. da; DA MOTTA, V. C. **O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público.** Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em 7 Junho de 2022.

SILVA, Antônia Alves Pereira. **Perspectiva crítica da educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente.** Periferia, vol. 8, Rio de Janeiro: 2016. pp. 138-158. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157170009/html/>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2024.

SILVA, A. D. da; CARVALHO, J. G. de; CUNHA, F. S. de. **Reforma trabalhista no Brasil: da falsa promessa à legitimação da farsa.** Braz. J. of Develop., Curitiba, 2020. v. 6, n.5, p.31824-3184. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17298/admin%2c%2bART%2b582%2bBJD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de Dezembro de 2022.

SILVA, Andréia Ferreira; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. **A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba.** In: A política educacional no contexto de desigualdade: uma análise da rede pública de ensino da região Nordeste. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ana Maria Cancellata; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Orgs.). Campinas: Mercado das letras, 2019. P. 255-291.

SILVA, Hedgard Rodrigues da. **A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba: A percepção dos docentes.** 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB. 2022.

SILVA, Marcos Antônio Félix Da. **Remuneração variável: Política de desmantelamento do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018).** 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFCG:

Campina Grande, 2021.

SINTEP PB. **Por um PCCR que valorize os profissionais da educação.** Paraíba, 2022. Disponível em <https://www.sintep.pb.com.br/noticias/visualizar/confira-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-profissionais-da-paraiba-708>. Acesso em 06 de Dezembro de 2023.

OTÁLORA, Sánchez Gabriel Felipe. **O "professor do século XXI": seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022).** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia:** como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do Programa de Educação Integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Caruaru: UFPE. 2017.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais Carreira e salários.** Revista Retratos da Escola, Brasília: 2014, v. 8, n. 15, p. 409-426. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 01 de Janeiro de 2023.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. **Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil.** São Paulo: Educ. Pesqui., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 08 de Junho de 2023.

## ANEXO I

## TERMO DE COMPROMISSO SOBRE ATUAÇÃO NO “PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL” NA FUNÇÃO DE PROFESSOR (A)”

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO E  
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



## TERMO DE COMPROMISSO

## ATUAÇÃO NO “PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL” NA FUNÇÃO DE PROFESSOR (A)

Pelo presente instrumento, eu **NOME**, servidor(a) da rede pública estadual da Paraíba, **matrícula n. xxxxxx-x**, portado(a) do **CPF n. xxx.xxx.xxx-xx**, e do **RG xxxxxx**, **EXPRESSO** minha vontade de exercer atribuições no “**Programa Educação Integral**”, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, instituído pela Lei nº 11.100/2008, para que possa atuar na unidade de trabalho XXXXXXXXXXXXXXXX, localizada no município de CAMPINA GRANDE/PB, vinculada à 03ª Gerência Regional da Educação, desde já informando que:

1. Conheço e aceito todos os termos estabelecidos na Lei n. 11.100, de 06 de abril de 2018, que 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 Dedicção Docente Integral – RDDI.
2. Conheço e aceito todos os termos estabelecidos na Instrução Normativa SEECT/PB Nº 001/2022, principalmente no que concerne à atuação e à condição para eventual desistência no referido programa, insculpida no art. 7º, §8º da IN nº 001/2022/SEECT-PB.
3. Reconheço ser de minha exclusiva responsabilidade entregar, no prazo determinado, todos os documentos regulatórios exigidos pela Gestão Escolar, pela Gerência Regional da Educação e/ou por Gerências Executivas da SEECT e, comparecer de maneira OBRIGATÓRIA às formações e monitoramentos ofertados pelo “Programa Educação Integral”.
4. Cumprir jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, OBRIGATORIAMENTE, na unidade de trabalho de exercício e lotação, NÃO PODENDO exercer qualquer outra atividade profissional, nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos, que não seja no Programa Educação Integral.



5. Aceito, sem restrições, a jornada de trabalho com carga horária multidisciplinar (40 horas), na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme a Matriz Curricular Específica das Escolas Cidadãs Integrais para o ano letivo vigente.
6. Desenvolverei as atividades de tutoria ligadas diretamente ao Projeto de Vida dos estudantes, ou não, dentro da jornada de trabalho.
7. Serei avaliado (a) de acordo com os critérios definidos pela SEECT/PB, refletindo os aspectos pedagógicos e profissionais típicos das escolas Cidadãs Integrais e/ou inerentes à função/cargo público que exerço, segundo quaisquer bases legais já publicadas ou a serem publicadas futuramente, podendo ser, inclusive, removido(a) da Escola Cidadã Integral à qual estou lotado (a), sem prejuízo de qualquer penalidade legal que possa ser aplicada.
8. As eventuais gratificações relacionadas ao cargo/função que irei exercer, estão integradas ao porte atual da unidade de exercício e lotação e, só poderão ser alteradas mediante instrumento legal específico.

Em decorrência desta decisão, e ciente do inteiro teor do que dispõem a Lei nº 11.100/2008 e a Instrução Normativa SEECT/PB Nº 001/2022, **assino o presente termo**, para que a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba efetue os procedimentos necessários, que o caso requer. Informo que ficarei no aguardo da homologação do presente, não exercendo nenhuma atribuição até que o ato seja devidamente finalizado.

CAMPINA GRANDE/PB, 11 de FEVEREIRO de 2022.

**Assinatura do(a) Servidor(a)**

Matrícula n. xxxxxx-x

CPF n. xxx.xxx.xxx-xx

**Ciente da solicitação,**

**Gerente Regional da Educação – XX GRE**

**Matrícula n. XXXXXXXXX**

## ANEXO II



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



NOME DA ESCOLA

**ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO ANUAL DO PROFESSOR**

PROFESSOR(A):	SÉRIE	DATA:
DISCIPLINA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	
1 - ORGANIZAÇÃO	ANÁLISE	
Sala de aula: O ambiente é organizado; os alunos estão dispostos de maneira adequada;		
Nível de disciplina		
O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a todos os alunos; o professor circula pela sala; o professor permite ausências dos alunos com coerência (banheiro e água)		
2 – METODOLOGIA	ANÁLISE	
A aula é planejada; objetivo é claro e compartilhado com os alunos; o professor apresenta material adequado aos objetivos da aula; a estratégia de apresentação das orientações atinge a todos os alunos.		
Há acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos e intervenções pontuais pelo professor		
Há utilização de recursos diversos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem		
O professor intervém quando o aluno apresenta condutas e atitudes negativas		
	ANÁLISE	

<b>3 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS</b>	
É proposta atividade de leitura; são revisitados os conteúdos da aula anterior;	
Há problematização durante a aula; O professor oportuniza avanço e participação para todos os alunos	
O professor promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno; o professor trata de temas atuais	
O professor demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo	
Os instrumentos avaliativos estão de acordo com as expectativas de aprendizagem	
<b>4 – INTERAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE</b>	<b>ANÁLISE</b>
O professor apresenta nível de interação satisfatória perante os estudantes	
Os estudantes perguntam sobre o assunto explicado ou atividades desenvolvidas	
Realizam com prontidão as solicitações do professor	
O professor apresenta preocupação com o processo de ensino/aprendizagem	
O professor utiliza estratégias para estimular os estudantes com baixo nível de aprendizagem/interação	
<b>PONTOS POSITIVOS A DESTACAR</b>	
<b>PONTOS DE MELHORIA</b>	

---

Assinatura  
do Professor Coordenador

## APENDICE I

Relação das Teses e Dissertações produzidas na área da educação encontradas com descritores sobre escola cidadã integral, escola de tempo integral, trabalho docente e políticas de avaliação docente (Catálogo de Teses e dissertações da Capes, BDTD) (2016-2023)

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Descritores</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Instituição</b>
2016	Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar	Escola de Tempo Integral	Maria de Fátima Santos	UFPB
2017	Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.	Trabalho docente	Henrique De Melo Teixeira	UFPE
2019	Jornada de trabalho docente: Regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	Trabalho docente	Zelina Cardoso Grund	UNESP
2019	Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal	Escolas em tempo integral	Rogério de Souza Medeiros	UFPB
2020	Protagonismo juvenil na Escola Cidadã Integral: da concepção às vivências	Escola cidadã integral	Rosymere Pereira	UFCG
2020	A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Educação de Tempo Integral	Anderson Pereira Evangelista	UFAC
2021	A proposta do programa escola cidadã integral para o ensino de leitura: um olhar sobre o (des) alinhamento com o trabalho do professor.	Escola Cidadã Integral/ Trabalho docente	Sabrina Silva Ferreira	UFCG
2021	A implantação das escolas cidadãs integrais e a reforma do ensino médio	Escolas Cidadãs Integrais	Mylena Raquel da Silva Alves	UFPB
2021	A escola da escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino	Escola de Tempo Integral	Nayolanda Coutinho Lobo	UNISC

	médio de tempo integral no estado do Maranhão		Amorim De Souza	
2022	Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma Escola localizada no Brejo Paraibano	Escola Cidadã Integrais	Thamyres Ribeiro da Silva	UFPB
2022	A regulação do trabalho no programa de educação integral da Paraíba: a percepção dos docentes	Programa de Educação Integral da Paraíba/ Trabalho Docente	Hedgard Rodrigues da Silva	UFPB
2022	As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial	Trabalho docente/Políticas de avaliação docente	Mariane Gomes Pereira	UFU
2022	O “professor do século XXI”: seus principais determinantes e sua caracterização em face do novo ensino médio (2016-2022).	Escola de Tempo Integral	Gabriel Felipe Sanchez Otalora	UFSC

Fonte: Elaboração própria com base no BDTD e catálogo de teses e dissertações, 2023.