



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

**RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES**

**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS  
CIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

**CAMPINA GRANDE**

**2021**

**RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES**

**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS  
CIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso de apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

**Área de concentração:** Ensino de Geografia

**Orientador:** Prof. Me. Jonas Marques da Penha

**CAMPINA GRANDE**

**2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R696c Rodrigues, Raphaela Barbosa de Farias.  
Condições do trabalho docente no contexto das Escolas  
Cidadãs Integrais da rede estadual de ensino da Paraíba  
[manuscrito] / Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. - 2021.  
55 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Prof. Me. Jonas Marques da Penha,  
Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Escola Cidadã-Integral. 2. Professor. 3. Proletarização  
docente. 4. Alienação docente. I. Título

21. ed. CDD 370

**RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES**

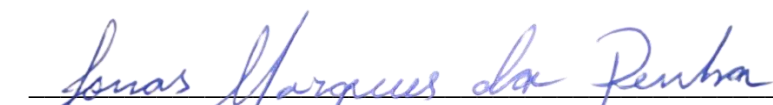
**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS  
CIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

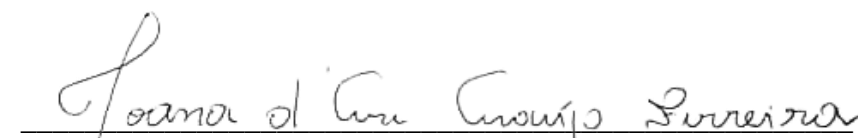
Trabalho de Conclusão de Curso de apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

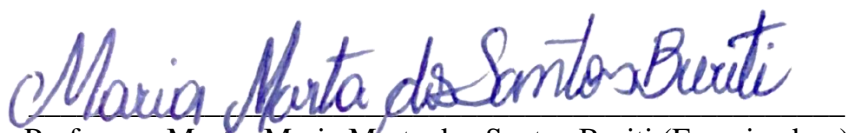
**Área de concentração:** Ensino de Geografia

Aprovada em: 29/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Professor Mestre Jonas Marques da Penha (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Professora Doutora Joana d'Arc Araújo Ferreira (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Professora Mestre Maria Marta dos Santos Buriti (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos os trabalhadores do Brasil, em  
especial, a classe docente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me dado força e saúde.

Ao meu esposo Márcio e meus pais, que em tudo me auxiliaram e me apoiaram.

A minha filha Marina, minha fonte de inspiração e força.

Enquanto mulher, mãe, trabalhadora e estudante, são com lágrimas nos olhos que faço um agradecimento especial: Aos professores responsáveis pela minha seleção, que mesmo sabendo que eu iniciaria a pós-graduação com um bebê recém-nascido, acreditaram e confiaram em mim.

Ao meu orientador Jonas Marques da Penha, a quem sinto profunda gratidão e admiração.

A Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, universidade pública e de qualidade, que defendo e guardo gratidão.

Aos meus companheiros que em muito contribuíram para minha formação, Márcio, Thais, Matheus, Karla e Alisson. Obrigado pela ajuda, apoio e momentos de risadas que tornaram tudo mais leve.

Aos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff que, com suas políticas públicas de inclusão social, me possibilitaram chegar até aqui.

A UFCG, universidade na qual com orgulho me graduei. Em especial, aos meus professores Luiz Eugênio Pereira Carvalho e Luciana Leandro da Silva.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

“Embora ocasionalmente possa haver problemas com categorias tradicionais de esquerda e direita na organização da complexidade da política real de todas as nações, eu conscientemente e sem ter pelo o que me explicar, posiciono-me à Esquerda.”

Michel Apple.

## RESUMO

A institucionalização das escolas Cidadãs-Integrais tem sido um dos principais projetos da gestão dos últimos anos no estado da Paraíba. Sua implementação iniciou em 2016 e atualmente encontra-se em todas as Gerências Regionais de Ensino – GRE's, envolvendo boa parte dos doentes da rede estadual de ensino. A partir da experiência *in loco* da pesquisadora durante o período de dois anos como estagiária em uma escola Cidadã-Integral foi observada a inserção de Organizações Sociais – O.S. e uma profunda mudança na gestão, no currículo e, possivelmente nas condições de trabalho dos docentes. A inserção destas O.S. está associada à lógica da Globalização e do neoliberalismo que estão inseridos em toda sociedade, trazendo níveis de padronização em escala mundial e em diversos aspectos da vida humana. Um destes aspectos é o trabalho, compreendido como indissociável ao ser humano. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a condição de trabalho dos professores(as) das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual da Paraíba. Compreendendo a importância da escola para a formação e transformação da sociedade e reconhecendo que o professor possui característica central nesse contexto, necessitamos estar atentos às políticas que os envolvem, pois isto irá dizer os rumos da nossa sociedade. Esse estudo, aproxima-se metodologicamente das pesquisas descritiva, exploratória e revisão documental. Nos debruçamos, sobre a abordagem qualitativa e dos recursos investigativos do questionário como instrumento de coleta de dados, isto, com o intuito de dar voz aos docentes. Para análise dos resultados ancoramo-nos no aporte teórico que versa sobre conceitos como neoliberalismo, globalização, trabalho, bem como proletarização e alienação docente. Confere-se ao longo do estudo que as mudanças impostas aos docentes tendência à intensificação da alienação e proletarização dos profissionais.

**Palavras-chave:** Trabalho. Escola Cidadã-Integral. Docente. Proletarização Docente. Alienação Docente.



## ABSTRACT

The institutionalization of Integral Citizen schools has been one of the main management projects of recent years in the state of Paraíba. Its implementation began in 2016 and is currently in all Regional Teaching Managements – GRE's, involving a large part of the patients of the state school system. From the *researcher's on-site* experience during the two-year period as an intern in a Citizen-Integral school, the insertion of Social Organizations – O.S. and a profound change in management, curriculum and, possibly, in the working conditions of teachers, were observed. The insertion of these O.S. is associated with the logic of Globalization and neoliberalism that are inserted in all society, bringing levels of standardization on a global scale and in various aspects of human life. One of these aspects is work, understood as inseparable to the human being. In this sense, this research aims to reflect on the working condition of the teachers of the Integral Citizen Schools (ECI) of the state network of Paraíba. Understanding the importance of the school for the formation and transformation of society and recognizing that the teacher has a central characteristic in this context, we need to be attentive to the policies that involve them, because this will tell the directions of our society. This study approaches methodologically descriptive, exploratory and documentary review. We focused on the qualitative approach and the investigative resources of the questionnaire as an instrument for data collection, this way in order to give voice to teachers. For the analysis of the results we anchor ourselves in the theoretical contribution that deals with concepts such as neoliberalism, globalization, work, as well as proletarianization and teacher alienation. It is given throughout the study that the changes imposed on teachers tend to intensify the alienation and proletarianization of professionals.

**Keywords:** Work. Integral Citizen School. Teacher. Proletarianization of Teachers. Alienation of teachers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Múltiplas relações na educação.....	24
<b>Figura 2</b>	Mapa de atuação do ICE.....	32
<b>Figura 3</b>	“O passo a passo “da parceria à passagem de bastão”: ciclo de três anos.....	34
<b>Figura 4</b>	Mapa de atuação do Instituto Sonho Grande.....	35
<b>Figura 5</b>	Trio Gestor das escolas Cidadãs Integrais.....	36
<b>Figura 6</b>	8 pilares do ensino médio em tempo integral.....	36

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Nível de satisfação dos professores com a nova escola integral da Paraíba.....	44
------------------	--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Principais normatizações da carreira docente ao longo dos anos no Brasil.....	25
<b>Quadro 2</b>	Parceiros do ICE.....	32

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ISG	Instituto Sonho Grande
GRE	Gerencia Regional de Ensino
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
OS	Organização Social
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
ECI	Escola Cidadã Integral
PNE	Plano Nacional da Educação
EMTI	Escolas Em Tempo Integral
CAF	Coordenador administrativo-financeiro
EPA	Estudos, Planejamento e Atendimento
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>15</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 caracterização e procedimentos metodológicos .....</b>	<b>16</b>
<b>4 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1(Des)Organização do trabalho em tempos de globalização Neoliberal.....</b>	<b>18</b>
<b>4.2 A posição do trabalho docente na divisão social do trabalho.....</b>	<b>20</b>
<b>4.3 Retrato da carreira docente no Brasil .....</b>	<b>23</b>
<b>5 COMPREENDENDO AS ESCOLAS INTEGRAIS: NORMATIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 A normatização das escolas integrais em múltiplas escalas.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2 A concretização das escolas integrais na Paraíba e seus idealizadores .....</b>	<b>31</b>
<b>5.3 Princípios e propostas metodológicas do ensino médio em tempo integral na Paraíba .....</b>	<b>35</b>
<b>6 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS INTEGRAIS DA PARAÍBA .....</b>	<b>39</b>
<b>6.1 Exercício docente: do ensino regular tradicional ao professor de escola Cidadã Integral .....</b>	<b>39</b>
<b>6.2 Condições de trabalho dos professores das ECI.....</b>	<b>44</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS INTEGRAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>53</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Neoliberalismo emerge ao longo da II Guerra Mundial enaltecendo a emergência do Estado mínimo (ANDERSON, 1995). Assim, vêm se ampliando e atualmente percebe-se uma ascensão intensa desse modelo a nível global.

O paradigma neoliberal repercute em todas as esferas da sociedade, seja na economia, na saúde, na segurança pública e até mesmo na educação. Nesta última, nosso objeto primeiro de estudo, fica evidente a inserção da lógica Neoliberal sobretudo a partir da década de 1990 em nosso país, especialmente, nas políticas educacionais. Dentro dessa modelagem, o processo de institucionalização das escolas Cidadãs-Integrais tem sido um dos principais projetos da gestão dos últimos anos no estado da Paraíba. Sua implementação iniciou em 2016 e atualmente encontra-se em todas as Gerências Regionais de Ensino – GRE's, envolvendo boa parte dos docentes da rede estadual de ensino.

Nesse contexto, a partir da experiência *in loco* da pesquisadora durante o período de dois anos (4 períodos nos componentes de estágio supervisionados) em uma escola Cidadã-Integral, suscitou o interesse pela pesquisa, sobretudo com a percepção das diferenças estruturais e curriculares que esse modelo de escola possui. O olhar atento para os trabalhadores sempre foi uma realidade para a pesquisadora e, ao longo da graduação e dos estágios, esse olhar ficou ainda mais sensível para a questão do trabalho docente.

Na ocasião, foi observada a inserção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que corresponde a uma Organização Social (O.S.) que se tornou responsável pela gestão das escolas estaduais da Paraíba. A inserção da referida O.S. trouxe uma profunda mudança na gestão, no currículo e, possivelmente nas condições de trabalho dos docentes. Esse processo é possível em decorrência da lógica da Globalização e do neoliberalismo, pois estes inseridos em toda sociedade, trazendo níveis de padronização em escala mundial e em diversos aspectos da vida humana. Um destes aspectos é o trabalho, compreendido como indissociável ao ser humano.

Dado o contexto de inserção das ideias neoliberais amplia-se as influências diretas do capital privado na educação e mudanças na dinâmica escolar. Compreendemos que as relações dentro de uma escola são muito mais amplas do que uma série de normas e ordens oriundas “de cima para baixo”, assim, faz-se necessárias reflexões e discussões a respeito dessas mudanças em termos práticos, no interior do espaço escolar.

Nesse sentido, diante do complexo multifacetado de relações no espaço escolar, o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a condição de trabalho dos professores(as) das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual da Paraíba.

Compreendendo a importância da escola para a formação e transformação da sociedade e reconhecendo que os docentes possuem importância central nesse contexto, necessitamos estar atentos às políticas que os envolvem, pois isto irá dizer os rumos da nossa sociedade.

Nesse sentido, esse estudo aproxima-se metodologicamente das pesquisas descritiva, exploratória e revisão documental. Nos debruçamos, sobre a abordagem qualitativa e dos recursos investigativos do questionário como instrumento de coleta de dados, isso, com o intuito de dar voz aos docentes. É necessário entender os atores que envolvem a escola, especialmente, o corpo docente e entender como o Estado exerce influência nesse processo de proletarianização e docente. Cabe ressaltar, que optamos por criar codinomes de planetas para os docentes investigados, assim, preservamos a identidade deles, além de ficarem mais à vontade para se expressarem diante dos questionamentos.

Para análise dos dados da pesquisa ancoramo-nos no aporte teórico que versa sobre conceitos como neoliberalismo, globalização, trabalho, bem como proletarianização e alienação docente. Dessa maneira, para que vivenciemos um processo de trabalho docente voltado para a humanização e desalienação trazemos obras como Ramos, Chaves e Maia (2010). Além, dos trabalhos de Rodrik (2010), Freitas (2014), Jacomini e Penna (2015) e outros.

Inicialmente o trabalho se organiza com as discussões acerca a natureza do trabalho docente na sociedade contemporânea, caminha pela compreensão das escolas cidadã integrais: normatização, concretização e propostas metodológicas e fim reflete sobre o trabalho docente em escolas cidadãs integrais do estado da Paraíba.

Confere-se ao longo do estudo que as mudanças impostas aos docentes nessa modalidade de escola “Cidadã-integral” trazem consigo uma grande carga de mudanças, seja no espaço físico das escolas, no currículo, na gestão, no trabalho pedagógico e nas relações trabalhistas. Este modelo de escola possui particularidades que tendência à intensificação da alienação e proletarianização dos profissionais. Ademais, partindo da compreensão de que gestão não se segmenta, entendemos que todos os âmbitos escolares estão interligados, isto é, toda lógica empregada para a gestão interfere, diretamente na questão pedagógica escolar.

Destarte, em linhas gerais, observa-se que nos espaços escolares de escolas cidadãs integrais o trabalho docente vem sofrendo um processo de proletarianização decorrente da alienação do seu trabalho, perda de autonomia e excessiva padronização (mecanização).



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

- Refletir sobre a condição de trabalho dos professores(as) das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual da Paraíba.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Compreender a Escola Cidadã Integral da Paraíba e seu modelo de escola idealizado;
- Identificar qual é a proposta metodológica das ECI para a construção do conhecimento;
- Identificar as mudanças no cotidiano pedagógico dos docentes com a institucionalização do modelo de escola integral na Paraíba;
- Analisar o regime e as condições de trabalho dos docentes investigados;

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O ato de pesquisar visa à sistematização de problemas, utilizando o rigor científico, em busca do avanço da ciência (GIL, 2008). Por esta razão, ancorados em Gil (2008) para a construção metodológica, produziremos uma pesquisa de âmbito social.

Sendo está uma pesquisa em educação, utilizaremos a concepção de Saviani (1994, apud TOZONI-REIS, 2009, p. 7), que compreende o trabalho educativo como transformador da sociedade. Essa potencialidade da educação é compreendida e por isso necessitamos estar atentos às políticas que a envolvem, pois isto irá dizer os rumos da nossa sociedade.

O caminho metodológico pode ser sintetizado da seguinte maneira: abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com utilização de questionário misto (Apêndice A) e revisão documental. A amostra do nosso estudo é representada por oito (08) docentes de geografia ingressos em Escolas Cidadã-Integral – ECI da Paraíba. Deste modo, pudemos contribuir para as reflexões nos processos que cercam a educação pública paraibana, em especial, os professores da rede.

#### 3.1 Caracterização e procedimentos metodológicos

A abordagem qualitativa tem a finalidade de analisar e compreender os processos humanos que ocorrem no contexto da pesquisa, e estes não são quantificáveis (TOZONI-REIS, 2009). Nosso primeiro objeto de estudo, a escola cidadã-integral, é recente, com início em 2016, por esta razão, a presente pesquisa visa contribuir para a aproximação dos estudos científicos sobre este fato. Nesse sentido, possui caráter exploratório, a partir da revisão de documentos que, segundo Gil (2008, p.26), pode ser definida como: “[...] desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” Isto porque ainda é pouco explorado e difícil de formular hipóteses gerais sobre o tema.

Somando a isso, a pesquisa também é descritiva, visando dar características gerais de um grupo. Para Gil (2008, p. 28): “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” Neste caso, o grupo investigado se refere aos docentes da rede estadual da Paraíba que estão inseridos em escolas cidadã-integral.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos questionários que, pode ser entendido como,

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Em detalhes, foi aplicado um questionário com 14 perguntas, algumas abertas e outras fechadas. É importante ressaltar que, corroboramos com o que Gil (2008, p. 128) diz: “Nem todas as pessoas estão motivadas para fornecer as respostas solicitadas. Algumas podem até mesmo se sentir ameaçadas ao serem indagadas acerca de determinados assuntos.” Portanto, considerando que a pesquisa é feita com profissionais que dependem das boas relações em seus ambientes de trabalho, fomos cautelosos na construção do questionário, evitando perguntas que pudessem constranger.

A ferramenta da pesquisa foi o Google Forms (Apêndice A). A população ou universo do nosso interesse de estudo são os professore(as) ingressos na Escolas Cidadã-Integral – ECI da Paraíba, todavia, mediante o cenário que se instala, a pandemia da COVID – 19, restringimo-nos a trabalhar com a amostra de 08 (oito) docentes de Geografia. Esses forma alcançados a partir na amostragem não-probabilística por acessibilidade, segundo Gil (2008, p.), “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Dessa forma, os sujeitos foram incluídos a partir do acesso que tivemos a eles por intermédio de colegas de curso e indicações de professores da pós-graduação.

Realizamos análises dos dados visando entender a realidade do trabalho docente no espaço das instituições de ensino ECI. Para tanto, foram analisados os documentos institucionais, bem como as falas de professores obtidas por meio dos questionários. Essas, analisamos a partir dos olhares representados, alhures, no aporte teórico.

O aporte bibliográfico conta com diversas pesquisas, estudos e documentos, tendo como principais ideários o trabalho pela humanização do homem e a desalienação. Fundamentamo-nos também no movimento do neoliberalismo e nas legislações vigentes.

## **4 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

O trabalho docente é um campo complexo a ser estudado. Sabemos, pois, que este é um universo cheio de particularidades, sendo uma realidade diferente de acordo com sua localização geográfica, instituição empregatícia, bem como a realidade econômica e social que o cerca.

Contudo, como todos os campos do trabalho, é impossível dissociar sua realidade com a lógica mundial. É em busca deste contexto que o presente capítulo versa, visando a compreensão do panorama geral da natureza e organização do trabalho docente. Para tanto, levaremos em consideração as influências neoliberais e os processos decorrentes da globalização diretamente no mundo do trabalho, para posteriormente analisarmos o trabalho docente. É importante salientar que nosso objetivo não é atingir a totalidade do tema discutido, mas trazer os pontos mais relevantes para discussão.

### **4.1 (Des)Organização do trabalho em tempos de globalização Neoliberal**

O Neoliberalismo é uma realidade que não pode ser ignorada quando se fala em trabalho de qualquer natureza. É preciso que o compreendamos, bem como a globalização, para que possamos pensar os problemas sociais oriundos desses processos e em possíveis soluções. Surgiu ao longo da II Guerra Mundial e tem como grande característica a busca pela decadência do Estado de bem-estar social, defendendo o Estado mínimo a todo custo (ANDERSON, 1995).

Ainda na década de 1950, junto ao pós-guerra, o que se notou foi um constante declínio do modelo fordista, aquele em que Gramsci (2010, Apud Anderson, 1995) afirma ser não apenas o modelo de organização industrial, como também o modo de vida americano expandido para o Globo. Com tal declínio, o modo de produção capitalista foi reformulado e um novo paradigma surgiu. A partir daí, acompanhamos a ascensão da globalização e a necessidade de o capitalismo vigente responder às tensões vividas à época: uma nova forma de organização do trabalho tornou-se inevitável (ANDERSON, 1995).

Sabendo que ao final da década de 1980 observamos um cenário econômico brasileiro complicado: recessão econômica, juros altos e abertura comercial. E, segundo Anderson (1995, p. 3), “Este contexto propiciou uma saída para a crise do Estado Social, muito determinada pelo que tem sido denominado crise fiscal do Estado, que foi buscada nos

arranjos teóricos e políticos do neoliberalismo”. O paradigma neoliberal surge repercutindo em todas as esferas da sociedade, seja na economia, na saúde, na segurança pública e até mesmo na educação. Nesta última, nosso primeiro objeto de estudo, fica evidente a inserção da lógica Neoliberal sobretudo a partir da década de 1990 em nosso país. Falaremos disso com maior propriedade mais adiante.

Ainda sobre a globalização e o mundo do trabalho, vamos nos ancorar nas contribuições de Rodrik (2011), segundo ele, a integração econômica mundial precisa agir de forma *criativa* para continuar, pois, sem isso, acabará em meio às contradições que a globalização cria. A realidade vivida pelos trabalhadores dos países *desenvolvidos* é de uma grande desigualdade. Nestes locais, a mão de obra menos qualificada é submetida ao desemprego, diminuição significativa do salário e instabilidade.

A esse respeito, Rodrik (2011) tem duas linhas de pensamento que se complementam para explicar esta realidade vivida pelos trabalhadores menos qualificados: “O primeiro deles, e aquele que tem sido mais extensivamente examinado na literatura, é o efeito da globalização sobre as demandas relativas por trabalhadores qualificados e não qualificados” (RODRIK, 2011, p. 17). Na prática, quando as relações econômicas produzem um deslocamento de fábricas e indústrias de produtos que exigem a mão de obra menos qualificada, para os países em desenvolvimento, acarreta consequências aos trabalhadores dos países desenvolvidos. Isto é, com o deslocamento das fábricas e indústrias, obviamente ocorre a migração do emprego, deixando como herança o desemprego e/ou a precarização das condições de trabalho.

A segunda linha de pensamento explicitada em Rodrik,

[...] tem a ver com a maior facilidade com que os trabalhadores locais, particularmente aqueles do tipo não qualificado, podem ser substituídos por outros trabalhadores, além das fronteiras nacionais, quer por meio do comércio (terceirização), quer por meio do investimento estrangeiro direto (*foreign direct investment* - FDI) (RODRIK, 2011, p. 17)

O trabalho que não precisa de especialização para ser realizado, pode ser executado por pessoas de todos os locais, com isso, o movimento das indústrias e fábricas vai ser sempre para onde a possibilidade de lucro é maior. Países em desenvolvimento carregam, de modo geral, uma fragilidade em legislações trabalhistas e possuem salários médios menores. Um grande atrativo para aqueles que visam lucrar ao máximo.

Não obstante, Donahue (1994, *Apud* RODRIK, 2011, 24) nos explica o motivo desse processo, segundo ele, “O mundo se tornou um enorme bazar com as nações vendendo suas forças de trabalho em competição uma com a outra, oferecendo os preços mais baixos para

realizar negócios. Os clientes, é claro, são as corporações multinacionais.” A deterioração do trabalho é uma realidade crescente.

Nos termos de Rodrik (2011), temos 2 (dois) efeitos desse processo. O primeiro corresponde à *volatilidade*, isto é, as horas trabalhadas, a estabilidade, os salários, tornam-se extremamente suscetíveis às mudanças. A maior consequência disto é o aumento das desigualdades salariais entre os trabalhadores. A segunda corresponde à *barganha*, com a maior disponibilidade de mão de obra, os contratos com os sindicatos foram revistos e sua força foi diminuída. Com isso, temos uma perda salarial significativa aos trabalhadores. Como exemplo, Rodrik (2011) traz a Europa Ocidental que, por manter os salários dos trabalhadores menos qualificados em um nível bom, viveu a realidade do desemprego. É uma dualidade difícil: manter empregos (mesmo com perdas significativas na qualidade e no salário) ou manter a qualidade, perdendo postos de trabalho. Estas são as opções que o neoliberalismo vigente nos traz.

Para Rodrik (2011), o cenário é ainda mais complexo quando falamos em meios para melhorar as condições trabalhistas, mas não é impossível. Deve haver uma representatividade trabalhista política, contudo, as mesmas forças que atuam retirando o poder de barganha do trabalhador, atuam também retirando-os das influências políticas.

Em meio a todo esse contexto, compreendemos que o movimento do grande capital produz uma organização do trabalho em larga escala. Mas, de que forma toda essa reorganização do trabalho atinge a educação? Qual a relação deste fenômeno com o trabalho docente? Os tópicos que se sucedem se dedicam a discutir essas questões.

#### **4.2 A posição do trabalho docente na divisão social do trabalho**

O trabalho docente passou por mudanças em sua estrutura, significação e posição social. As discussões de classe que hoje preponderam dizem respeito ao vínculo empregatício, salário e carga horária exigida. Nesse contexto, compreender qual é a posição do trabalho docente na divisão social do trabalho no Brasil é fundamental. Com efeito, é sobre essa compreensão que o presente tópico versa.

Cabe destacar que o docente que concebemos é aquele que é sujeito ativo no processo de construção de sua posição do trabalho. Isto não quer dizer que ele é o responsável, mas que faz parte ativa do processo.

No primeiro momento, a reflexão dentro do contexto capitalista que vivemos, é se o trabalho docente é produtivo. Afinal, dessa resposta virá toda a condição social da profissão docente. Em Hiro (2013, p. 77), a análise dessa questão, nos diz que, “A escola formal vem ao encontro a esse objetivo, ao propor a produção daquela que é a mercadoria mais valiosa do capital: a própria força-de-trabalho, capaz de produzir todas as demais mercadorias”. A produtividade do professor não diz respeito à produção material e palpável que dispomos numa fábrica, mas é uma produção imaterial e a longo prazo. O trabalho docente é sim produtivo e condicionado aos objetivos do grande capital; já não é mais uma “vocação”, uma atitude sacerdotal, mas sim um trabalho comum (SÁ, 1986 *apud* HIRO, 2013).

A partir da década de 1990, com a inserção das reformas do Estado para um modelo “gerencialista” e neoliberal, podemos dizer que houve uma proletarização ou uma profissionalização do trabalhador docente? Segundo Hiro (2013, p. 78), “No caso do professor, ele se proletariza não somente influenciado pela questão salarial, mas também por suas condições de trabalho, que no caso específico, irá se encaixar como mais um elemento na reprodução do capital”. A profissão docente é um trabalho produtivo e está absolutamente inserida na condição do capital, sua posição na divisão social do trabalho é interpretada como profissional e como proletário. Todas as funções do professor vão se transformando naquilo que o capital se interessa.

Em Rodrigues (2018) encontramos a afirmação de que os grandes capitalistas exercem influência direta no Estado e disso decorrem todas as políticas públicas em educação e conseqüentemente, para os professores. Esse assunto será ampliado a jusante, no tópico seguinte.

Retomando, não atoa observamos que os moldes escolares de funcionamento estão pautados na lógica semelhante à fabril, com “[...] agrupamento de turmas, o estabelecimento de horários [...] e os prazos a serem cumpridos, além de metas de aprovação e formação de alunos (...)” (Hiro, 2013, p. 79). Há uma padronização de comportamentos que serão cobrados em ambientes de trabalho no futuro dos alunos.

Ademais, a tese da proletarização do professor está pautada na queda dos salários médios do professor e da sua condição de compra. O professor que antes era visto na classe média da hierarquia social, hoje está encaixado em classes mais baixas (Hiro, 2013). A composição de inúmeros postos de trabalho informais (redes privadas), contratação “emergencial” (que lhe deixa praticamente sem direitos trabalhistas), contratação por vínculo político etc, é uma realidade na profissão.

Outro aspecto da proletarização do docente diz respeito à perda da capacidade e autonomia no seu processo ensino (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2010). Quando nos deparamos com currículos e avaliações padronizadas e um intenso controle sobre tudo o que é dito em sala de aula por parte do professor, estamos perdendo o controle do nosso trabalho, nos caracterizando enquanto proletariado. Ramos, Chaves e Maia (2010, p. 10) chamam atenção para os mecanismos responsáveis pela perda da autonomia do docente:

Exemplos desta política são os mecanismos de controle externo do trabalho docente, pois diretores, supervisores e orientadores são funções criadas com o objetivo de fiscalizar. Os professores são postos como soldados rasos da indústria, sob a vigilância completa de sargentos e oficiais.

Por outro lado, o discurso da profissionalização docente pauta-se na proposta de uma eficiência, competência e qualidade para o profissional; a este discurso Ramos (2018), atribui “características perversas”. Segundo a autora, há uma maior responsabilização para o profissional.

Dentro do discurso da profissionalização tem-se a crítica a formação do professor e um fomento à formação continuada. A esse respeito, Ramos (2018, p. 3) faz uma denúncia: “[...] a expressão formação de professores, pode ser considerada no sentido de ação de formar, de moldar, adaptar a um sistema imposto”. Na prática, as formações continuadas fornecidas são de fato para ensinar e adequar o professor a cumprir aquilo que a escola vê como importante.

Este sistema imposto referido por Ramos (2018) é o processo de manutenção da globalização neoliberal, reafirmando o capitalismo e suas bases na nossa sociedade. Em Ramos (2018, p. 4) temos a complementação desse raciocínio:

Esses comportamentos competitivos que fazem girar os motores da mais-valia que compõe a máquina do capital; que demanda mais ciência; mais tecnologia; maior organização e qualificação para manter-se à frente na corrida, chega também a educação. A cobrança por resultados, por mais produção, presente nas políticas públicas, desde a educação básica até o ensino superior.

Ancorando-me na visão de Ramos, Chaves e Maia (2010), temos que o trabalho do professor, quando nesse contexto de desvalorização, perda de autonomia e capacidade, torna-se alienado. Isto porque deixa de ser feito para a *humanização* e passa para o objetivo apenas da *sobrevivência*.

O fazer pedagógico é feito a partir de relações humanas, políticas e estruturais. Para que exista êxito no processo de ensino-aprendizagem, existe uma complexa teia que precisa estar em consonância: os seres envolvidos (comunidade escolar, composta por alunos,



professores, gestão da escola, pais de alunos), leis e estrutura física (materiais didáticos e ambientes de ensino adequado).

Não é sensato, a possibilidade de colocar no professor a responsabilização por todo o processo de ensino. Contudo, essa responsabilização é o que aparenta estar sendo mais aceita; a verdade é que toda a comunidade escolar é o termômetro para o entendimento e a avaliação das medidas educativas. Professor, aluno, pais de alunos e gestão conseguem, juntos, trazer o verdadeiro panorama das leis e da estrutura física e seus efeitos no ensino.

Como dito, a teia educacional é muito complexa na medida em que envolve relações humanas. Isto é, problemas pessoais, questões financeiras, insatisfações, problemas de saúde etc. são interferências externas, mas possíveis de serem encontrados numa escola. Dentro desse contexto, como responsabilizar os professores por todo o processo?

Na realidade, o professor é o que interliga as medidas de Estado e gestão aos alunos e suas demandas pessoais. Está aí o verdadeiro lugar social do professor. Não existe nenhum outro meio tão eficaz de se fazer mudanças numa sociedade senão por intermédio da escola.

É necessário que a própria classe se identifique dessa forma. Reconhecer a importância que a classe possui é o que vai fazer com que as condições de trabalho melhorem. E, aqui é preciso que fiquemos atentos. Não existe neutralidade. Nem na ciência, nem no Estado.

Com esses moldes do trabalho docente, nos cabe entender qual é o retrato da profissão em nosso país. Para tanto, será buscado, sobretudo a legislação vigente e os atores que atuam nessa legislação e regulação da profissão.

### **4.3 Retrato da carreira docente no Brasil**

Ampliando nossa discussão, este tópico se dedicará a refletir o retrato da profissão docente no Brasil. Para isso, vamos compreender resumidamente sua configuração, suas premissas, fragilidades, organização e perspectivas. Contudo, a realidade, é claro, se impõe de forma variável. Estamos falando de relações humanas nas mais diversas escalas. Portanto, iremos elaborar um texto generalista, não esquecendo que ele não abarcará toda a realidade.

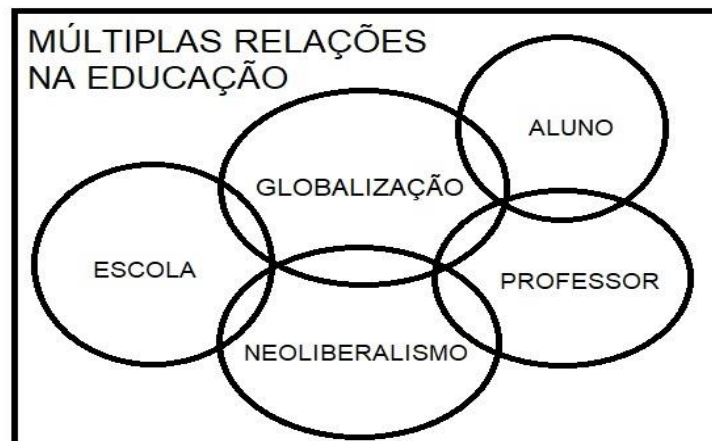
A escola surge em um mundo pré-capitalista, juntamente, é claro, com a atividade docente. Sua função largamente difundida na sociedade é, desde sempre, a de disseminar os saberes acumulados ao longo do tempo pela humanidade, com vistas à formação cidadã, ao

crescimento pessoal e afetivo dos alunos. Mas não é só isso. No mundo capitalista, tudo vira oportunidade para acumulação e com a escola não é diferente (FREITAS, 2014).

A escola passou por mudanças e adaptações, muitas delas, para atender aos interesses do capital e, conseqüentemente, às demandas do mundo do trabalho. Em meio a isso tudo, está o professor. Para o dicionário a palavra *professor* significa que ele é aquele que professa, aquele que ensina. Assim sendo, é o professor o canal principal para colocar em prática nas escolas aquilo que é de interesse das forças estatais e empresariais. Não podemos ser ingênuos a ponto de dissociar as relações entre globalização - neoliberalismo - escola - professor - aluno. O destaque necessário nesse momento é ao papel do Estado, que funciona como a liga entre todas estas relações (FREITAS, 2014).

Essa relação é evidente ao analisarmos o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que corresponde a uma Organização Social (O.S.) encabeçada por grandes empresas privadas. A materialidade disto é a educação pública sob a lógica gerencial de empresas privadas, bem como todos os fundamentos destas empregadas nas relações dentro da escola, como visto na figura 01.

**Figura 01** - Múltiplas relações na educação



Fonte: a autora (2021).

Como exemplo, Freitas (2014) anuncia que os Reformadores Empresariais da Educação, isto é, 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. Segundo Freitas (2014, p. 1089), a explicação é simples:

Como regra, as elites historicamente sonegaram 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.

No caso brasileiro, a educação tornou-se um objeto de preocupação maior em meados dos anos 1920, período em que jovens intelectuais passaram por diversos estados do país em busca de uma estruturalização (GHIRALDELLI JR., 2009). A criação de regras para a educação era o maior objetivo.

Mas, foi somente em 1988 que a Constituição Federal visou à valorização do professor, a garantia de concurso público e a obrigação de um piso salarial nacional (CF/88). De nossa carta magna surgiram outras leis, decretos e regulamentos para a situação legal atual que vemos para o professor. Nas palavras de Jacomini e Penna (2015, p. 182): “[...] o exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado”. Assim sendo, é necessário que se faça a proposta que Rodrik (2010) nos traz: as alianças políticas, com vistas a defender os interesses dos profissionais. A tabela a seguir foi realizada com base nos escritos de Jacomini e Penna (2015) e nos traz um breve resumo das principais normatizações da profissão docente realizada pelo Estado ao longo dos anos.

**Quadro 1** - Principais normatizações da carreira docente ao longo dos anos no Brasil

<b>LEI/ANO</b>	<b>PRINCÍPIO</b>
Constituição Federal/1988	Valorização dos profissionais da educação
Emenda Constitucional n. 19/1998	Os planos de carreira devem garantir o piso salarial profissional.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996	Regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da <b>educação</b> básica ao ensino superior).
Lei BR n. 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Fonte: A autora, baseada em Jacomini e Penna (2015).

Toda normatização criada para a educação busca uma contribuição para o progresso da profissão docente. Contudo, apesar do contexto já citado e dos esforços legais do Estado, Jacomini e Penna (2015) nos mostram que houve uma crescente desvalorização profissional do professor. Ademais, as mesmas autoras também exemplificam a relação que a economia assume com o Estado e com os professores.

Aspectos que normatizam esse exercício, tais como formação exigida, formas de ingresso, carreira, entre outros, ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão. Esses aspectos estão atrelados a projetos políticos em diferentes contextos históricos e sociais, nos quais **a educação escolar se vê implicada na consecução de metas que se encaixam em propósitos econômicos, fato que se acirra na atualidade.** Assim, o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado. (JACOMINI; PENNA, 2015, p. 182-183, grifo nosso).

Uma vez que o Estado é o principal responsável pela normatização do trabalho docente, é ao Estado que o professor recorre quando sente necessidade. Reivindicações trabalhistas marcam essa relação, mas não é só isso. Os professores - parcela mais entendida de educação e da realidade da educação brasileira -, são as pessoas mais adequadas para apontar medidas a serem tomadas pelo Estado para a educação, mesmo que estas medidas passem por análise da viabilidade por parte de especialistas do Estado.

Segundo Rodrigues (2018) a inserção do ICE em nossa educação pública tem como maior expoente a interpretação de Marcos Antônio Magalhães<sup>1</sup>, um grande representante do capital privado, que explica, em sua ótica, os rumos mais viáveis e necessários à educação. Assim, há o entrelaçamento explícito entre o capital privado e a educação, trazendo consequências para o exercício docente. Representantes de empresas privadas entendem mais de educação do que os próprios professores?

A visão do empresariado brasileiro sobre o professor é depreciadora, conforme exemplificado em Rodrigues (2018). Não obstante, sob a perspectiva de defesa da valorização do docente brasileiro, este trabalho se baseia na voz dos professores, identificando suas condições reais de trabalho em um ambiente público com as expectativas privadas, como é o caso do ICE.

A partir de um histórico de inserção massiva do capital privado na educação, pelo controle exercido por forças externas a escola (Estado e capital privado) no trabalho do

---

<sup>1</sup> É o presidente do ICE, também idealizador do projeto. Possui um histórico de ex-presidente da Phillips do Brasil, presidente do Instituto de Qualidade no Ensino (IQe), atual parceiro do ICE (RODRIGUES, 2018).

professor, temos a imagem de um professor proletário. Com isso, as perdas do controle do seu trabalho e de suas condições de trabalho se tornam inevitáveis.

Diante disso, compreender a figura do ICE e sua consequência no fazer pedagógico se faz necessário, para que assim, busquemos caminhos para nos tornarmos profissionais não alienados. Por isso, nosso próximo capítulo se preocupará em compreender o ICE, seus moldes, sua idealização e, sobretudo, suas consequências no trabalho docente.

## 4 COMPREENDENDO AS ESCOLAS INTEGRAIS: NORMATIZAÇÃO, CONCRETIZAÇÃO E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Para que possamos entender como o processo de implantação das escolas integrais modifica o trabalho docente, é preciso que as conheçamos. Nesse sentido, nosso primeiro tópico falará sobre seu contexto de formação e a normatização que a embasou.

As escolas integrais são uma realidade, é um programa de governo. Hoje temos um percentual de 100% (cem por cento) dos municípios paraibanos com pelo menos uma escola integral, dívidas entre escolas integrais e escolas integrais técnicas. Contudo, seu contexto de formação e currículo idealizado se dá a partir dos moldes pré-estabelecidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que corresponde a uma Organização Social. No segundo momento discutiremos então quem idealizou as escolas integrais na Paraíba e seus principais atores.

As escolas integrais do estado contam com algumas diferenças das escolas regulares e as principais são: currículo, carga horária integral para todos da escola, fomento à tutoria e ao acolhimento; por isso, no terceiro momento de nosso capítulo, falaremos então sobre os princípios institucionais e os valores cobrados dos professores.

### 5.1 A normatização das escolas integrais em múltiplas escalas

A escola, cuja competência e limites de atuação estão definidos em legislação, é um importante canal entre Estado e sociedade. Nesse sentido, quais foram os caminhos trilhados para que as escolas se tornassem integrais e de que forma isso se ampliou? Santos (2011, apud Batista, 2019, p. 41)

[...] afirma que as políticas educacionais no Brasil podem ser representadas por leis, planejamento, financiamento e programas educacionais relacionados a uma iniciativa do Estado. Essas políticas são de responsabilidade compartilhada entre federação, estados e municípios – contando ainda com a atuação de entidades privadas em alguns casos.

E, em uma análise das legislações vigentes observamos que as escolas integrais vêm ganhando campo, tornando-se cada vez mais pensada e legalizada. Por isso, este tópico fará um compilado das principais leis vigentes em nosso país, em duas escalas principais: a federal e a estadual.

Como sabemos, a resposta para a crise do Estado vivida no Brasil dos anos 1990 foram as tão conhecidas *reformas*. Somos um país acostumado a buscar soluções para todos

os problemas encontrados, com reformas e mais reformas e não buscando colocar em prática de forma bem-feita àquilo que já temos.

As orientações seguidas pelo governo da época foram as de Bresser Pereira, a partir do documento intitulado Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE. Nele consta o seguinte objetivo: “[...] (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.” (PDRAE, 1995, p. 11).

Nesse sentido, observamos uma série de normatizações em busca da falada *eficiência*; para o momento, cabe destacar a visão do PDRAE sobre o que chama de *setor essencial do Estado e setor não essencial*. A partir do PDRAE, o Estado já não é mais visto como o responsável direto por todo desenvolvimento do país, passando a ser o promotor e regulador. Isto porque quando o Estado é o responsável direto, ocorrem: “[...] distorções e ineficiências que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.” (PDRAE, 1995, p. 12).

Surge dessa perspectiva, a indicação para que o país disponha de maiores influências do setor público não-estatal, a chamada *publicização*. A lei específica que trata da publicização é a de nº 9.637/1998, que institucionaliza a atuação de Organizações Sociais<sup>2</sup>.

Partindo da falsa crença da ineficiência do Estado, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado esclarece o objetivo das O.S. com o setor público não-estatal:

O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. (PDRAE, 1995, p. 60).

Ainda segundo o documento, existem duas categorias de órgãos no governo: os setores essenciais e os setores não essenciais. Os setores *não essenciais*, tal qual a educação se encaixa, podem ser administrados pelo setor público não-estatal.

No caso das escolas integrais da Paraíba, o ICE assume a posição de um O.S. administrando o setor considerado não essencial. A O.S. atuou diretamente na gestão das escolas estaduais de ensino de 2017 até meados de 2020. Atualmente, a O.S. considerou que o Estado já conseguiria “caminhar sozinho” a partir do modelo de escola idealizado. Ficou na

---

<sup>2</sup> Entende-se por “organizações sociais” as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. (PDRAE, 1995).

responsabilidade da instituição Sonho Grande (parceiro do ICE) a avaliação dos resultados desse modelo.

Ademais, encontramos em políticas específicas para a educação os moldes das escolas integrais como conhecemos atualmente. Em nível nacional, temos o Plano Nacional da Educação<sup>3</sup>, referente a lei nº 13.005/2014, onde consta a meta 6, na íntegra: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (PNE, 2014). Em complemento à lei do PNE, temos a lei nº 13.415/2017, que corresponde à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, mais popularmente conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

Faz parte da política de fomento as escolas de ensino médio em tempo integral a ampliação de recursos por aluno, a obrigação de 1.000h/a por ano, a inserção do currículo itinerário e a construção do projeto de vida. Temos também o financiamento do novo ensino médio, que ficou definido na resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.

No estado da Paraíba a Lei 11.100/2018 institucionaliza a educação integral:

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.

Na rede regular os professores possuem carga horária de 26h semanais, mas nas escolas integrais, com a perspectiva de atingir a “pedagogia da presença”, os profissionais precisam ficar em jornada integral, assim como os alunos. Então, no artigo 5º da referida lei consta:

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

Todo esse contexto deu origem ao programa que conhecemos como Escola Cidadã Integral da Paraíba. Compreendemos com este tópico que existe toda uma teia de normatização que justifica, embasa e guia (ou é guiado) pela formação das escolas integrais.

As políticas educacionais voltadas para o ensino integral estão articuladas em todas as escalas no Brasil. Perpassando do nível federal, para o estadual e municipal. Para um

---

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (PNE, 2014).



melhor entendimento das escalas geográficas tratadas nesta pesquisa, temos a fala de Smith (1992 Apud BEZERRA, 2009, p. 47).

[...] destaca a importância de se entender o processo de produção da escala geográfica, a fim de melhor se compreenderem os fenômenos produzidos e reproduzidos no espaço geográfico. Para ele, a escala não é apenas a escala material trabalhada e “retrabalhada” como paisagem, mas também é a escala de resolução ou abstração que se emprega para entender as relações sociais, qualquer que seja sua dimensão geográfica.

Por fim, além disso, é possível entender que a tendência desse modelo de escola é de crescimento. Hoje, além de se encontrar em todas as regiões de ensino da Paraíba, se encontra em todas as cidades do estado (Paraíba, 2021).

## **5.2 A concretização das escolas integrais na Paraíba e seus idealizadores**

O capítulo será iniciado com uma ressalva, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação atuou na gestão das escolas estaduais da Paraíba no início da formação das escolas integrais. Sua atuação iniciou em 2016 e correspondia à gestão direta dos recursos, das atividades meio e das atividades fim (RODRIGUES, 2018). Contudo, em meados do ano de 2020 o ICE compreendeu que o Estado já saberia gerir as escolas segundo seu modelo e deixou apenas o seu parceiro, Instituto Sonho Grande, como balizador e regulador (ARQUIVO DA PESQUISA).

O ICE corresponde a uma organização social, criada em 2003 por um grupo de empresários “motivados a conceber um novo modelo de escola”, inicialmente em Recife (ICE, 2018). Na época, as escolas neste modelo eram chamadas Centros de Ensino Experimental.

Através do seu discurso, temos que a união da sociedade civil organizada, representada por ex-alunos da escola Ginásio em Pernambuco foi o início de tudo. Em 2009, o modelo de escola da escolha idealizado pelo ICE já estava se expandindo para o Ceará e em 2021 chegou a todas as regiões brasileiras (Figura 2).

**Figura 2 – Mapa de atuação do ICE**

Fonte: ICE (2021).

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.

Os parceiros do ICE são representados por um grupo de empresas, estados, municípios e a presença de organizações sociais e institutos, conforme tabela 02:

**Quadro 2 - Parceiros do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE**

<b>Parceiros do ICE</b>	
Parceiros estratégicos	- Instituto Natura - Instituto Sonho Grande
Parceiros técnicos	- Instituto de Qualidade no Ensino - WordFund

Investidores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto Natura</li> <li>- Instituto Sonho Grande</li> <li>- Espírito Santo em AÇÃO</li> <li>- FIAT   CHRYSLER</li> <li>- Itaú BBA</li> <li>- Trevo</li> <li>- EMS</li> <li>- Jeep</li> <li>- Instituto Cacau Show</li> <li>- Instituto Conceição MOURA</li> <li>- 19 Estados e 23 municípios</li> </ul>
--------------	--

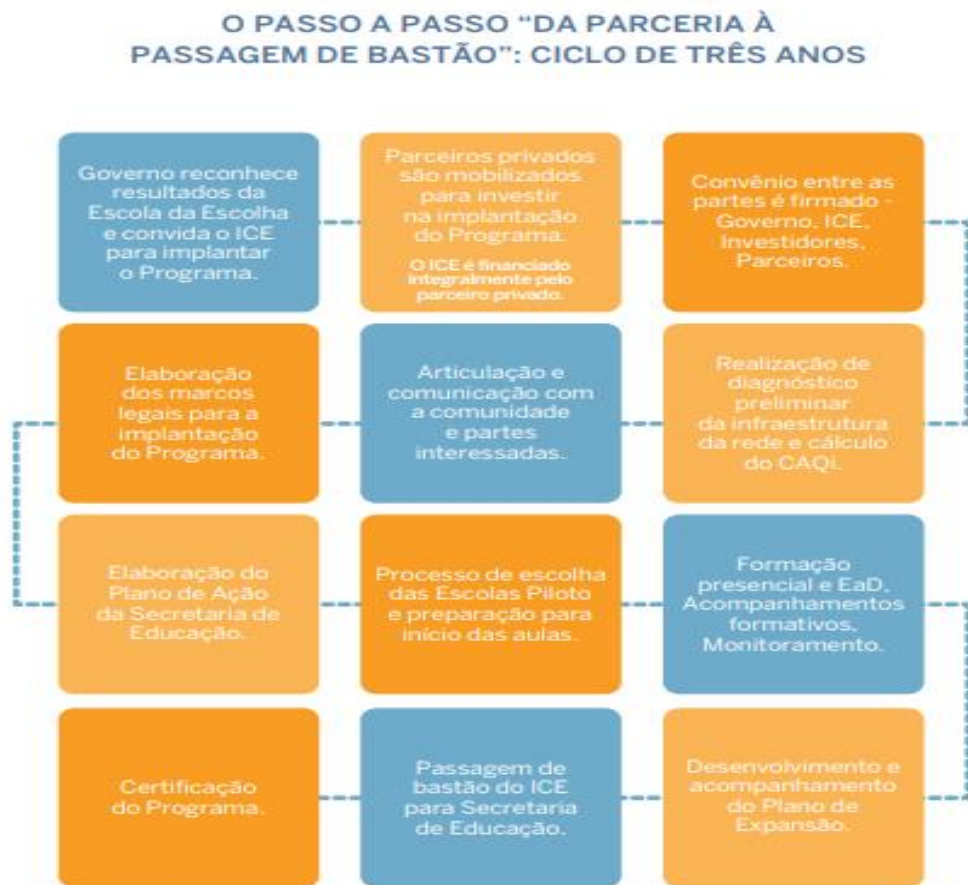
Fonte: ICE (2021).

Segundo o Plano Estadual de Educação (2015 – 2025) os entraves para a ampliação do ensino integral na Paraíba são cinco: a primeira corresponde à adequação das propostas pedagógicas, a segunda se refere às limitações das instalações físicas, a terceira diz sobre aquisições de equipamentos e, por fim, a formação e valorização de professores.

O ICE, entretanto, trouxe sua metodologia para ser aplicada e superar estas questões; no estado da Paraíba, conforme identificado em Rodrigues (2018), o ICE foi quem implantou as escolas integrais e se tornou o gestor delas. Na prática, ele vendeu o modelo de escola idealizado, *o modelo escola da escolha*.

O esquema (01) a seguir foi retirado do livro institucional do ICE, que explica que o seu ciclo de atuação direta dura 3 anos e o restante fica a cargo da secretaria estadual de educação transformar em política pública, assegurar a qualidade sistêmica e assegurar a continuidade (ICE, 2021).

**Figura 3 – “O passo a passo “da parceria à passagem de bastão”: ciclo de três anos**



Fonte: ICE (2021).

Assim, após três anos de atuação, “o bastão” fora repassado para o a SEE/PB e temos a atuação do parceiro estratégico do ICE, o Instituto Sonho Grande, que se autodefine como:

[...] 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 em Tempo Integral e avaliamos os resultados do modelo (ISG, 2020). Na SEE/PB o Sonho Grande é uma forma de consultoria. Sua atuação se refere à implantação e expansão das escolas integrais, planejamento da gestão das escolas: logística, infraestrutura, e diz proporcionar um uso mais *eficiente* dos recursos públicos (ISG, 2021).

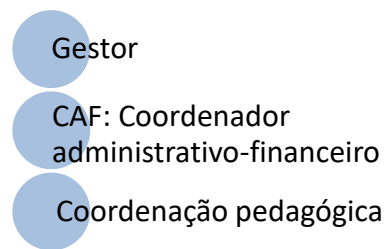
As práticas pedagógicas também fazem parte do processo de consultoria, onde eles fornecem formação para professores e toda a equipe em prol de ensinar a metodologia a ser adotada (ISG, 2021). Esse processo detalharemos alhures.



Antes de iniciarmos este tópico, é importante que se tome consciência de que essa pesquisa trata apenas das escolas em tempo integral (E.M.T.I.) comuns. O modelo de escola integral possui um currículo diferenciado das escolas regulares e 8 princípios balizadores.

O modelo de gestão é composto pelo chamado Trio Gestor (ARQUIVO DA PESQUISA), e é o responsável direto por fazer com que todos estes pilares se interliguem e aconteçam:

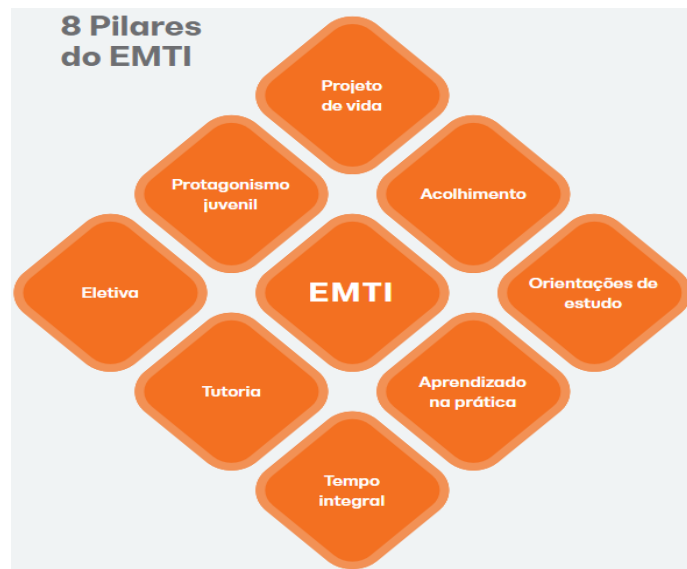
**Figura 5** – Trio Gestor das escolas Cidadãs Integrais



FONTE: Arquivo da pesquisa.

Na figura a seguir podemos observar os 8 pilares:

**Figura 6** - 8 pilares do ensino médio em tempo integral



Fonte: Arquivo (ISG, 2021).

O *Projeto de Vida* funciona da seguinte maneira: os alunos do primeiro ano preenchem sua “escada dos sonhos” dentro do portfólio específico. No terceiro ano letivo eles recebem essa “escada dos sonhos” produzida no primeiro ano letivo. Para a escola, a referida escada dos sonhos traz a responsabilidade de atrelar os sonhos dos alunos, o seu projeto de vida, aos conteúdos trabalhados em sala de aula. O momento principal para se trabalhar os

projetos de vida dos alunos é nas aulas interdisciplinares, a chamada *eletiva*. O objetivo é mostrar que a escola é uma forma de alcançar os sonhos.

A *eletiva*, também um pilar do E.M.T.I (Ensino Médio em Tempo Integral), traz disciplinas eletivas que os professores criam baseados nos projetos de vida dos alunos; com a oferta destas disciplinas, os alunos escolhem as que lhe interessar e assiste. Não existe avaliação para essas disciplinas e não há distinção de série.

No pilar *acolhimento*, a escola é a responsável por estimular o convívio e a colaboração entre a comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, amigos e família. O objetivo é mostrar que “todos são bem-vindos”

Em *tutoria*, o aluno escolhe um professor para lhe auxiliar mais de perto, e o professor vai tentar guiar o desenvolvimento desse aluno. Uma relação mais próxima e a chamada pedagogia da presença fazem com que o processo de tutoria funcione melhor.

O pilar *aprendizagem na prática* parte do entendimento de que nós só aprendemos praticando. Nesse sentido, uma pedagogia que coloque em prática a maioria dos conteúdos (tornar dinâmico a aula) e o uso do laboratório são essenciais.

O *protagonismo juvenil* corresponde à perspectiva de fazer o aluno entender que é capaz de construir o seu futuro, tendo o engajamento necessário. É a chave de todo o processo. Para que a metodologia do ensino médio integral funcione, é preciso que o aluno se coloque e se enxergue com protagonismo. No site Quero Integral, a explicação a respeito é a seguinte: “Você é a pessoa certa, no momento certo. A gente só está aqui pra ajudar você a escrever, do seu jeito, a própria história.” (QUERO INTEGRAL, 2021).

No pilar *orientações de estudo*, a escola deve guiar o aluno a estudar com técnicas, autonomia e colaboração. E, em *tempo integral*, o aluno terá mais espaço e tempo para se desenvolver integralmente.

Como vimos ao longo deste capítulo, temos um novo ensino médio em tempo integral que começou com a consultoria e gestão de uma Organização Social, ancorada pela legislação vigente para a educação e para o Estado.

E, para que a proposta metodológica que o novo ensino médio em tempo integral trás, funcione, precisa de uma integração entre todos os pilares e o trio gestor. Eles precisam caminhar juntos.

Por isso, é preciso que compreendamos o papel do professor em todo esse processo. É ele quem passa pela maioria das formações, é ele o responsável por fazer acontecer a maioria destes pilares. O elo entre toda a teoria e a prática está no papel do professor.

Sendo assim, o capítulo três discorrerá e buscará identificar o fazer pedagógico do professor e suas condições trabalhistas dentro do E.M.T.I. do estado da Paraíba.



## 5 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS INTEGRAIS DA PARAÍBA

Com o objetivo principal de identificar o que muda no cotidiano pedagógico do professor e em suas condições trabalhistas a partir da inserção do modelo de escola integral no estado da Paraíba, construiremos o capítulo três.

No texto da Lei Nº 11.100 de Abril de 2018, observa-se que o professor das escolas cidadã integrals devem cumprir a carga horária de 40h semanais, composta da seguinte maneira: 28 horas semanais em sala de aula e 12 horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas. Existe também a obrigatoriedade de substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.

Nas obrigações dos professores, que também constam na referida lei, temos: auxiliar na construção do Projeto de Vida do estudante e no desenvolvimento do protagonismo *juvenil*, tutoria, elaboração de programa de ação, planejar e ministrar aulas (incluindo a parte diversificada), elaborar guias de aprendizagem, produzir materiais didático-pedagógicos, assumir coordenação de área se necessário.

Trataremos, portanto, além destes aspectos legais que permeiam o professor das ECI, as principais diferenças entre as escolas integrals e as escolas regulares – a partir da percepção dos professores investigados, grau de satisfação com a carreira, ferramentas pedagógicas disponibilizadas aos professores, valorização profissional, formações e condições de trabalho no geral dos professores das escolas cidadãs integrals (ECI) da Paraíba.

Observação: todos os nomes aqui apresentados são fictícios para preservação dos investigados. Chamaremos os professores pelos codinomes de planetas.

### 5.1 Exercício docente: do ensino regular tradicional ao professor de escola Cidadã Integral

No âmbito da atuação do professor das ECI no estado, as mudanças nessa transição dos colégios regulares de meio turno para o turno integral foram sentidas de diferentes formas. No princípio, em 2016, ano de início da implantação do modelo, algumas resistências foram sentidas por parte dos professores, mas no atual cenário em que todas as cidades paraibanas encontrarem-se com pelo menos uma ECI, os professores estão passando a aceitar mais todo esse contexto.

Como já foi dito, esse modelo de escola integral alterou toda a dinâmica interna das escolas, mudou a forma de gestão, muitas vezes o espaço físico, a carga horária de todos, o currículo etc. Por isto, tentamos identificar se a carreira docente no molde da ECI é atraente. A perspectiva dos professores foi bem dividida, onde 50% disse ser boa/excelente, 40% disse que não era atrativa e, ainda, 10% disseram ser um pouco atrativa. A explicação é que boa parte está na escola integral por não ter outra opção. Isso decorre de toda a legislação vigente citada ao longo deste trabalho, que busca a ampliação das escolas integrais em todo o Brasil. Com essa linha de incentivo, as escolas regulares estão se tornando cada vez mais raras.

A divisão das opiniões se dá porque para os professores efetivos que possuem dois vínculos com o Estado da Paraíba, é mais vantajoso estar na escola integral, pois cumpre a carga horária de 40h, ao invés das 60h exigidas nos 2 vínculos (dois matrículas como efetivo na docência).

O professor que tiver um (01) vínculo efetivo com o Estado e outro com um município, tem tentado se esquivar e ir para os poucos colégios de meio turno que ainda restam, mas a tendência mais óbvia é eles terem que optar por um ou outro vínculo. Essa é uma situação que gera muita aflição, pois você ter que optar pela perda de um direito adquirido não é fácil.

O professor investigado, **Mercúrio**, não acredita que a escola seja atrativa para ele:

[...] nas escolas integrais temos uma carga de trabalho extenuante, fabril e extremamente tecnicista no qual ficamos literalmente presos na escola de segunda a sexta das 7:30h. às 17:00h. Não temos tempo de preparar uma boa aula, ficamos presos num complicado trabalho burocrático e não temos incentivo para nos qualificarmos.

Assim como Hiro (2013) nos diz, esses moldes que lembram o funcionamento fabril dentro de uma escola acompanha uma busca por padronização de comportamentos.

A carga horária dos professores é dividida entre as disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e planejamento. Se estão em regime integral, a parte mais esperada é que os professores pelo menos consigam destinar seu tempo de planejamento na escola e finalmente “não levar trabalho para casa”. Contudo, 50% diz não conseguir usar o tempo de planejamento previsto para tal, pois as demandas burocráticas da escola são muito grandes. Como relatado, o cotidiano da escola pede que muitas planilhas e documentos sejam feitos e enviados dentro do prazo; soma-se a isso, a questão de terem que cumprir a carga horária dos professores do seu grupo que não puderem estar presentes.

No contrato de professor da ECI, consta que quando um professor da área (área de humanas, biológicas, exatas ou linguagens) falta, outro professor da mesma área precisará

cumprir sua carga horária dentro de sala de aula. Exemplo: o professor de Geografia faltou durante uma semana pois estava de atestado, então, o professor de História teve que cumprir toda a carga horária do professor ausente, em sala de aula. Isso é claro, nem sempre é uma realidade, é atípico, mas aliado à toda questão burocrática, conseguimos entender por que metade dos professores responderam que não era um tempo de planejamento suficiente.

Os professores, dentro do cenário da ECI são constantemente avaliados e cobrados. A avaliação de desempenho dos professores é uma realidade. Segundo os professores e os gestores, a avaliação ocorre de forma direta: a partir do trio gestor e dos alunos e de forma indireta: por parte da secretaria de educação.

O coordenador pedagógico é o responsável direto pelos professores. As questões de disciplina, cumprimento dos prazos, didáticas e etc. perpassam minuciosamente pelas mãos do coordenador pedagógico. Contudo, como o trio gestor precisa estar sempre em consonância, todas as situações são repassadas para a coordenação financeira e o gestor geral da escola.

Um representante da secretaria estadual entra em contato com os alunos líderes de sala e perguntam diretamente sobre os professores. Toda opinião deles é levada em consideração. Os resultados dessas avaliações é uma cobrança pela boa didática, o cumprimento do currículo, a parte burocrática totalmente concluída sempre no prazo. Uma observação cabível é que os professores das escolas integrais precisam se inteirar das novas tecnologias. O professor que não acompanhou a evolução e a inserção da tecnologia, não consegue se enquadrar nos moldes da escola.

Nesse contexto, o responsável direto pelos professores, é a gestão da própria escola. Eventuais punições que possam ocorrer são decisões do próprio trio gestor da escola. Portanto, a boa relação pessoal, a gestão que preza pelos seus professores, consegue fazer toda essa cobrança que o professor passa de forma mais branda e justa. Aqui observamos na prática o que Ramos, Chaves e Maia (2010) apontam como a função destes cargos (coordenador pedagógico, diretor, gestor etc.), que é justamente o de fiscalizar e controlar a atuação do professor em sala de aula.

O sistema de estímulo e recompensa da escola é identificado pelos professores apenas em formato de bolsas. Como relata um professor **Vênus**:

No que depender do modelo de escola integral implantado na Paraíba, o maior incentivo é dar conta de todas as atividades de ensino e burocráticas na escola para não levar para casa. Assim, você se mata de trabalhar na escola, mas ao ir para casa, pode fingir que é um ser humano normal.

O professor Vênus possui características de alguém que compreende o processo de alienação que toda essa padronização provoca. Também aparenta entender que é perverso toda essa cobrança (RAMOS, 2018).

Cerca de 83% dos professores que responderam ao questionário já lecionaram em outras escolas de ensino regular e não integral e apenas 17% têm a ECI como primeira experiência profissional. Questionados sobre as principais diferenças entre os dois modelos, as respostas mais contrastantes foram:

**Segundo o Professor Terra:**

[...] nas [escolas] regulares as intervenções sobre as aulas dos professores são menores e você fica mais focado no processo de ensino aprendizagem. Já na integral, você tem que estar o tempo todo preocupado com as orientações do que tem que fazer para não sofrer represálias, passa a ter um grande número de atividades burocráticas que muitas vezes reduz o tempo que você poderia dedicar ao planejamento e outras atividades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Outra diferença é que na escola integral você precisa estar preparado para entreter os alunos e sempre manter uma imagem de que tudo está lindo e maravilhoso.

Corroborando o professor Marte: “[...], na [escola] regular além da carga horária menor temos menos planejamento e menos foco nos alunos, acho que é a principal diferença entre a regular e a integral.”. Nesse caso, o planejamento é apontado como um fator importante e um fator dificultador pela forma como é conduzido. Isto é, as exigências burocráticas fazem com que muitas vezes, os professores pensem menos em boas metodologias e didáticas e se sintam sobrecarregados para conseguirem cumprir os prazos. Enquanto o ponto de vista do professor Marte, a exclusividade do professor a uma única escola faz com que ele se torne um professor com menos sobrecarga com outras escolas e se dediquem mais ao planejamento.

Aqui claramente encontramos uma divergência de realidade vivida<sup>4</sup>. É possível que a experiência do professor Terra tenha sido muito mais sobrecarregada do que a do professor Marte, provavelmente motivada pela questão burocrática ou pela necessidade de suprir a carga horária de um ou mais professores da área. Aqui temos a materialização do modelo fabril nas escolas que Hiro (2013) denuncia.

Diante de toda a realidade vivida, perguntamos aos professores se eles possuem o interesse em permanecer nas escolas integrais. As respostas de professores se condensaram em sua maioria no “sim”, mas as justificativas não foram animadoras. Os professores relatam que entendem que o processo é de cada vez uma menor chance de não estar presente nesse

---

<sup>4</sup> Como dito anteriormente, se trata de uma complexa pesquisa que lida com as diferentes realidades vividas.

modelo, pois os outros modelos estaduais estão sendo cada vez mais minados. O professor Júpiter diz que:

Tenho que continuar, afinal, as escolas regulares estão sofrendo um processo de estrangulamento, sem contar que ao sair da escola integral, correria o risco de ter que trabalhar em duas ou três escolas diferentes, com grande probabilidade de serem localizadas em municípios diferentes.

O relato anterior é uma angustia vivida por muitos professores que possuem mais de um vínculo com o estado. Isso corresponde à volatilidade relatada por Rodrik (2011), mesmo que o professor seja efetivo (concurado). Outros professores também relataram que continuarão por acreditar na qualidade do modelo.

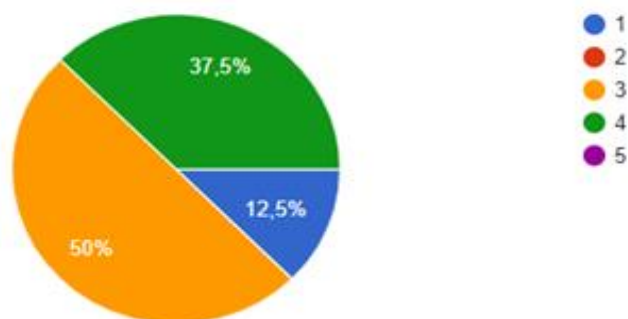
Dentro do contexto de pandemia que estamos vivendo em 2020/2021 e a mudança no padrão das escolas regulares para as escolas integrais, um questionamento levantado foi a respeito da metodologia e a didática do professor, se mudou e em quê.

Os professores responderam que em alguns pontos alteraram sim o modo de dar aula. Sentiram-se desafiados a produzir novas metodologias e encontraram alunos mais, na expressão do próprio modelo, protagonistas. O alunado participa mais ativamente das aulas, atitude que é buscada pela própria escola integral.

Contudo, nenhum professor que respondeu diz estar totalmente satisfeito com a escola integral, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1** – Nível de satisfação dos professores com a nova escola integral da Paraíba

De 01 a 05, qual o seu nível de satisfação com a nova escola integral?



Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

Observamos junto a este tópico as principais diferenças entre as escolas de tempo regular e as ECI, como também é possível notar que a ECI é uma realidade que divide a

percepção e visão do professorado. No tópico que se segue iremos abordar as condições de trabalho efetivamente, também a partir da fala dos professores.

## 5.2 Condições de trabalho dos professores das ECI

Entende-se por condições de trabalho docente não somente a estrutura física e os recursos didáticos disponíveis, mas também às relações de emprego (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012). Neste caso, a valorização do profissional, satisfação com o trabalho, formações, vínculos empregatícios e representatividade são pontos cruciais para entender as condições de trabalho dos professores. Por isso, este tópico versará, sobretudo a respeito da contratação, carreira, estabilidade e salário dos professores.

Como cada ente federativo possui autonomia para administrar a educação básica e isso acarreta diferentes realidades dada localização geográfica de cada profissional; por isso, o Plano de Cargos e Carreira de cada município e estado é fundamental. No caso dos professores estaduais, eles não possuem o referido plano, apenas o estatuto do servidor.

O vínculo empregatício diz muito sobre a forma como o profissional é visto pela empresa contratante. Hoje, com o aparato legal que temos, já não é mais apenas concurso público ou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que regem os profissionais, mas existem diversas formas de contratos também, sendo o contrato de emergência o mais comum. Existem professores que passam anos na rede apenas com o contrato de emergência, sendo privados de direitos trabalhistas. Quanto ao vínculo empregatício dos professores pesquisados, alguns são estatutários (concurados) e outros são contratados.

O concurso público torna o trabalhador estável no emprego, garantindo aos profissionais uma gama de direitos legalizados. O ingresso é por meio de provas e títulos. Diferentemente, o contrato não possui a necessidade de prova e muitas vezes é até dispensado essa parte da tramitação, tornando um processo mais simples. Também não tem a estabilidade que o concursado tem. Este tipo de trabalho é muitas vezes ocupado por pessoas indicadas e não necessariamente seguem critérios de qualificação. São, portanto, mais vulneráveis. Contudo, o então governador do estado, João Azevedo, garante que fará concursos públicos para professores durante todos os anos do seu mandato<sup>5</sup>, tornando efetivo 4.000 (quatro mil) profissionais docentes.

---

<sup>5</sup> Entrevista disponível no link: <https://blog.grancursosonline.com.br/concurso-see-pb/>

É sabido, portanto, que a decadência do estado de bem-estar (ANDERSON, 1995) se amplia e se materializa através destas medidas de contratação de mão de obra precarizada. Muitas vezes, essa forma de mesclar entre professores efetivos (direito previsto em lei) e alguns muitos contratos temporários é uma forma de burlar a lei e privar trabalhadores de direitos.

Quanto à forma de ingresso em ECI, os professores passam por formações no início do ano, fazem uma prova e se aprovados, assinam um contrato com a escola, aceitando as regras específicas dela<sup>6</sup>. Ao professor, cabe o papel de aceitar e se moldar as exigências da escola. Aquele que não se adequa é indicado que se retire, pois o diálogo com o professor é bem limitado. O **professor Saturno** expõe que sua forma de ingresso na atual escola se deu por um contexto de coação: “Fui transferido para a minha atual escola depois de ser perseguido na minha antiga escola por denunciar diversas irregularidades [...]”. Ele ressalta, ainda, que suas denúncias são voltadas para o assédio moral sofrido por professores e alunos. Como exemplo, ele traz o relato de outra professora colega de trabalho. Ela teria feito denúncia da escola junto ao órgão cabível e vivenciou um processo de constrangimento, pois sua denúncia que era para ter ficado em sigilo, foi exposta.

Segundo o **professor Saturno**:

[...] teve a exposição da denúncia que uma professora fez exposta no telão do auditório na presença de cerca de 300 alunos bem como na presença de professores contratados coagidos a participar desse ato irregular.

Aquilo que era para ter sido usado como instrumento de luta dos professores, foi usado como arma contra os próprios. Isto demonstra a falta de diálogo entre a secretaria estadual de educação e o próprio professor.

Os professores foram indagados se possuem perspectiva de ascensão social com a profissão, mas apenas metade respondeu que sim, a outra metade não acredita que a profissão docente possui estrutura para trazer ascensão social. O professor Urano nos explica o motivo dessa falta de credulidade na profissão:

Não. Estamos com as progressões verticais e horizontais, salários e gratificações sem perspectiva de reajuste ou congelados, bem como estamos com o Plano de cargos, carreiras e remunerações desatualizado e engavetado pelo governador atual [...]

Como já fora dito, existe a necessidade de um plano de cargos e carreira bem definidos para que os profissionais da educação garantam uma seguridade maior com seus empregos, se

---

<sup>6</sup> O contrato consta em Anexo A.

sintam valorizados e respeitados. Evitaria, sobretudo, a defasagem salarial. Vale ressaltar também que apesar da fala do professor Urano, bolsa não é exatamente salário, é um montante vulnerável e não garante a dignidade do profissional na medida em que é instável. A instabilidade salarial de Rodrik (2011) está nítida nesse processo supracitado.

Os salários são compostos da seguinte maneira: Salário base + gratificação aulas extras + bolsa desempenho docente + bolsa saber. Resultando em pelo menos 40% de bolsas, fazendo com que os professores tenham uma incerteza salarial todos os meses e também facilitando o processo de punições. Por isso, é necessário que os professores possuam salários bons e que garantam a dignidade da vida humana, independente do valor das bolsas e gratificações.

A escola é integral para todos, inclusive para os professores. A carga horária é de 40h semanais, começando às 7:30h. da manhã até 17h. Quem conhece a realidade de uma escola e o dia a dia dos professores, consegue compreender que essa carga horária é exaustiva, não atoa os professores por lei precisam ficar geralmente até 30h. Ademais, tem o fato de que o trabalho não acaba exatamente às 17h porque muitas vezes os profissionais levam funções para casa. A esse respeito, o **professor Netuno** relata: “Oficialmente 40 hrs. Mas com o trabalho burocrático, problemas constantes no sistema SABER e no Google Clasroom acaba ultrapassando essa carga horária.”

Observamos, portanto, que o processo de instalações das escolas cidadã integral para os professores trouxeram muitas mudanças relatadas. Algumas são facilmente explicitadas, outras são pessoais e, muitas vezes difíceis de serem percebidas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como já fora dito ao longo deste trabalho, as exigências *perversas* (isto é, a exigência pela eficiência, competência e qualidade do ensino) que recaem quase que exclusivamente sobre o professor, são perversas porque trazem a condição de um trabalho padronizado em escala nacional e recebendo influências internacionais.

Esse processo faz com que a classe docente não seja mais responsável por pensar o conteúdo a ser ensinado na escola, mas deve apenas cumprir cronograma e currículo base já pré-estabelecido. A fiscalização constante não seria exatamente um problema, na medida em que esta é uma condição natural das relações trabalhistas atuais. A crítica que se impõe está no questionamento sobre as condições de trabalho e o fator humano (questões que todas as relações humanas possuem, como problemas pessoais, financeiros, de saúde etc.) que recaem sobre o professor.

Nos moldes das escolas cidadã integrais da Paraíba, o que se observou através da presente pesquisa foi que o professor vem vivendo esse contexto de intensificação do seu trabalho. Destacamos o aumento burocrático e da carga horária, pois é o que vêm angustiando mais os professores. Nesse contexto, o professor vê sua mão de obra se tornando cada vez mais proletarizada na medida em que perde sua autonomia, tornando a profissão considerada alienada.

Mais expressivamente, o que temos é uma aparente perda da voz do professor enquanto classe. As resistências que eles relatam praticar são muitas vezes silenciadas ou reprimidas. A voz e a vez do professor é a de cumprir os prazos, cronogramas, burocracias e suas aulas. O pensar, debater e negociar não é mais cabível porque quando é feito, pode chegar a sansões.

No que tange a remuneração, é preciso que fiquemos atentos. Bolsa não é salário! Isto significa que os salários não aumentaram conforme a carga horária. Em média 50% dos vencimentos recebidos são compostos por bolsas e gratificações, o que é extremamente vulnerável. Por isso observamos relatos de salários divergentes mês a mês, onde muitas vezes os professores não sabem sequer porque perderam a gratificação. Se a carga horária aumentou, o salário deve ser de acordo. Na hora da cobrança, a dificuldade é exatamente a relatada anteriormente: a de ser ouvido.

Por isto, é sempre necessário o reconhecimento de classe e a união. O professor deve ser ativo no processo de construção das leis e regulamentações da profissão. Nesse sentido, a

representatividade política se faz indispensável. Aqui é importante destacarmos a importância dos sindicatos, que são uma força política - claro, dentro de um governo democrático e humanizado. Resistir nem sempre é fácil, mas é sempre necessário.

E, para não terminar, como o professorado da rede estadual da Paraíba pode se unir efetivamente enquanto classe, determinar as barreiras e os entraves para a qualidade das suas condições de trabalho e buscar meios para derrubar tais barreiras e entraves? A reflexão se faz necessária.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

BEZERRA, Anselmo C. V. Interface com as políticas territoriais recentes no Brasil e os conceitos de território e escala. In: Jan Bitoun... [et al.]; organizadores Jan Bitoun; Livia Miranda. **Desenvolvimento e Cidades no Brasil**. Contribuições para o Debate sobre as Políticas Territoriais. Recife: FASE: Observatório das Metr6poles, 2009. p. 45-62. Disponvel em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/cieg/artigos/livrodesenvolecidadesnobrasil.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei N9 9.637, de 15 de Maio de 1998. Disp6e sobre a qualificac6o de entidades como organiza66es sociais, a cria66o do Programa Nacional de Publiciza66o, a extinc66o dos 6rg6os e entidades que menciona e a absor66o de suas atividades por organiza66es sociais, e d6 outras provid6ncias. Disponvel em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm). Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Constitui66o (1988). **Constitui66o da Rep6blica Federativa do Brasil**. Bras6lia, DF. Disponvel em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017**. Institui a Pol6tica de Fomento 6 Implementa66o de Escolas de Ensino M6dio em Tempo Integral. Bras6lia, DF. Disponvel em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei N9 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educa66o - PNE e d6 outras provid6ncias. Bras6lia, DF. Disponvel em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

ESTADO DA PARA6IBA – PARA6IBA. Jo6o Azevedo anuncia implanta66o de mais 73 escolas integrais e modelo de ensino chega a todos os munic6pios da Para6iba. **Somos todos Para6iba**. Para6iba, 2021. Disponvel em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-anuncia-implantacao-de-mais-73-escolas-integrais-e-modelo-de-ensino-chega-a-todos-os-municipios-da-paraiba>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ESTADO DA PARA6IBA – PARA6IBA. **Lei N9 11.100, de 06 de Abril de 2018**. Jo6o Pessoa, PB. Disponvel em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educa66o e a disputa pelo controle do processo pedag6gico na escola**. Campinas. Educ, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **M6todos e t6cnicas de pesquisa social**. 6. ed. S6o Paulo: Atlas, 2008.

HIRO, Cássio Diniz. **Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 144. 2013. Pág. 73-80. Disponível em: <file:///C:/Users/rapph/Downloads/19861-Texto%20do%20artigo-86410-2-10-20130527.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Na Escola da Escolha o estudante é levado a refletir. sobre seus sonhos, suas ambições, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser. **ICE**. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE – ISG. Nosso sonho grande. **ISG**. 2021. Pernambuco. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/l/pt> . Acesso em: 20 fev. 2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE – ISG. Percepções e satisfação dos professores em Pernambuco. **ISG**. Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/pesquisa-em-educacao-percepcoes-e-satisfacaodos-professores-em-pernambuco.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista pro-posições**, v. 27, n. 2 (80). 2015. p. 177-202. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** UNICAMP, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144., dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L.F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de 7 estados brasileiros. IN: **Trabalho na educação básica. A condição de 7 estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

PARAÍBA. Lei Nº 10.488, de 24 de Abril de 2015. **Plano Estadual de Educação (2015 – 2025)**. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2021.

PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO BRASÍLIA - PDRAE. Brasília, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

RAMOS, Ivana Pinto. A proletarização mascarada de profissionalização docente. **V CONEDU**. Paraíba. 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_S A1\\_ID11443\\_17092018235906.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A1_ID11443_17092018235906.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Escala geográfica e território: compreendendo a estratégia do ICE na educação pública**. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, 2018.

RAMOS, Jeannette F. P.; CHAVES, Samara Almeida e MAIA, José Gilberto Biserra. **Trabalho docente alienado**. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Ceara, 2010.

RODRIK, Dani. **A globalização foi longe demais?** São Paulo: UNESP, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SEEC. Quero Integral Paraíba. **QMP.**, 2021. Disponível em: <https://querointegral.com.br/pb/> . Acesso em: 03 mar. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O que é pesquisa? *IN: Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 05-12.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DAS  
ESCOLAS INTEGRAIS**

- 1) Possui plano de cargos e carreiras, independente do vínculo empregatício?
- 2) Qual seu vínculo empregatício e forma de ingresso na atual escola?
- 3) Possui perspectiva de ascensão social com a profissão?
- 4) A carreira docente nos moldes da escola integral é atrativa?
- 5) Qual é o seu salário e como ele se compõe?
- 6) Qual sua jornada de trabalho?
- 7) O seu tempo destinado ao planejamento é suficiente?
- 8) Como ocorre a avaliação de desempenho? Quem te avalia?
- 9) Qual o sistema de estímulo e recompensa na escola?
- 10) Você já lecionou em alguma escola que não seja integral? Se sim, pode apontar as maiores diferenças, melhorias e problemas com relação a sua atual escola?
- 11) Possui a intenção de continuar na escola integral? Por quê?
- 12) O que mudou em sua didática na atual escola?
- 13) De 01 a 05, qual o seu nível de satisfação com a nova escola integral?

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

1 de 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REFLEXÕES ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA.

**Pesquisador:** Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 45721521.4.0000.5187

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.715.572

**Apresentação do Projeto:**

Satisfatório atendendo aos termos exigidos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Satisfatório.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresenta adequação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Tema muito relevante e digno de um olhar diagnóstico. Porém é importante visualizar os benefícios que o Ensino Integral provoca na vida dos envolvidos.

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 4.715.572

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos encontram-se anexados.

**Recomendações:**

Elaborar Relatório quando da realização da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos de parecer FAVORÁVEL à aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1737933.pdf	18/04/2021 17:30:17		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.pdf	18/04/2021 15:22:15	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	18/04/2021 15:21:46	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	18/04/2021 15:20:03	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia.pdf	18/04/2021 15:19:05	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_.pdf	18/04/2021 15:09:34	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCSLE_.pdf	18/04/2021 14:55:51	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Orçamento	cronograma_financieiro.pdf	18/04/2021 14:53:48	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/04/2021 14:46:48	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/04/2021 20:04:39	Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.715.572

Não

CAMPINA GRANDE, 17 de Maio de 2021

---

**Assinado por:**  
**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br