

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CIDADÃS DA PARAÍBA

*Hedgard Rodrigues da Silva**
Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-1998-704X>

*Dalila Andrade Oliveira***
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-4516-6>

RESUMO

O artigo contribui com a compreensão do trabalho docente no contexto da atual política educacional para o Ensino Médio em tempo integral. O objetivo é expor a política educacional adotada no estado da Paraíba e refletir sobre seu processo de implantação, o modelo pedagógico e administrativo das escolas e as políticas de privatização em seu contexto. A metodologia baseou-se na análise de dados empíricos, coletados por meio de pesquisa de tipo *survey* e realização de grupos focais com professores que trabalham em escolas de Ensino Médio em tempo integral. Os dados foram analisados a partir das categorias: carga de trabalho, avaliação docente, relação com a gestão escolar, autonomia docente e remuneração e carreira. A discussão teórica destacou o processo de reestruturação da profissão docente, ensejado por novos modos de regulação, que com a Nova Gestão Pública e determinados instrumentos da ação pública difundiram-se em âmbito internacional, configurando uma agenda global para a educação. Os resultados apontam que o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio converge com a agenda em âmbito internacional para educação, marcado por mecanismos de privatização da educação, com políticas de responsabilização e premiação, estando a profissionalidade docente impactada pela sobrecarga de trabalho, ampliação e cobranças de materiais pedagógicos e administrativos, instabilidade na escola, relativa perda de autonomia e insatisfação com a remuneração e o plano de carreira.

Palavras-chave: programa de educação integral; trabalho docente; política educacional; ensino médio.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Educação Física na Rede Estadual de Educação da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: hdgsilva@yahoo.com.br

** Pós-doutorados em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, na Université de Montréal, Canadá, e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de Políticas Públicas em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br

ABSTRACT

THE TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF CITIZEN SCHOOLS IN PARAÍBA

The article contributes to the understanding of the teaching work in the context of the current educational policy for full-time high school. The objective is to expose the educational policy adopted in the state of Paraíba and reflect on its implementation process, the pedagogical and administrative model of schools and privatization policies in its context. The methodological process was based on the analysis of empirical data, collected through a survey and focus groups with teachers who work in full-time high schools. The data were analyzed based on the following categories: workload, teacher evaluation, relationship with school management, teacher autonomy, and salary and career. The theoretical discussion highlighted the process of restructuring of the teaching profession, prompted by new modes of regulation, which through the New Public Management and other instruments of public action have been disseminated internationally, setting a global agenda for education. The results indicate that the Comprehensive Education Program for High School converges with the international agenda for education, marked by mechanisms of privatization of education, with accountability and rewarding policies, and that the teaching profession is impacted by work overload, expansion and demands of pedagogical and administrative materials, instability of permanence in school, linking the autonomy of teachers to the results of students in external evaluations, and dissatisfaction with the remuneration and career plan.

Keywords: comprehensive education program; teaching work; educational politics; high school.

RESUMEN

EL TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS CIUDADANAS DE PARAÍBA

El artículo contribuye a la comprensión del trabajo docente en el contexto de la actual política educativa para la enseñanza media a tiempo completo. El objetivo es exponer la política educativa adoptada en el estado de Paraíba y reflexionar sobre su proceso de implementación, el modelo pedagógico y administrativo de las escuelas y las políticas de privatización en su contexto. El proceso metodológico se basó en el análisis de datos empíricos, recogidos a través de investigación por encuesta y grupos focales con profesores que trabajan en escuelas secundarias de tiempo completo. Los datos se analizaron a partir de las categorías: carga de trabajo, evaluación docente, relación con la dirección de la escuela, autonomía docente y remuneración y carrera profesional. La discusión teórica destacó el proceso de reestructuración de la profesión docente, impulsado por los nuevos modos de regulación, que a través de la Nueva Gestión Pública y otros instrumentos de acción pública se han difundido internacionalmente, estableciendo una agenda global para la educación. Los resultados indican que el Programa de Educación Integral para el Bachillerato converge con la agenda a nivel internacional para la educación, marcada por

mecanismos de privatización de la educación, con políticas de rendición de cuentas y premiación, siendo el profesionalismo docente impactado por la sobrecarga de trabajo, expansión y exigencias de materiales pedagógicos y administrativos, inestabilidad de permanencia en la escuela, vinculación de la autonomía docente a los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas e insatisfacción con el plan de remuneración y carrera.

Palabras clave: programa de educación completa; el trabajo docente; política educativa; escuela secundaria.

Introdução

O presente artigo procura contribuir com a compreensão sobre o trabalho docente no contexto da política educacional para o Ensino Médio em tempo integral, refletindo sobre o trabalho dos professores em Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) e como os docentes interpretam o processo de regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB).

A proposta de pesquisa surgiu no contexto das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, marco inicial do PEIPB, inovação que causou uma série de mudanças na organização das atividades escolares e, conseqüentemente, no trabalho dos professores. A proposta de um novo currículo com disciplinas diferenciadas, práticas pedagógicas que sugerem maior aproximação com o aluno, instrumentos de alinhamentos pedagógicos e acompanhamento administrativo foram novidades efetivadas e consolidadas pelas escolas, que corresponderam à preocupação com a oferta do Ensino Médio em tempo integral no Brasil.

Assim, o foco da pesquisa se concentrou em compreender como as mudanças no processo do trabalho docente no PEIPB poderiam impactar a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI. O conceito de profissionalidade adotado nesta análise toma o termo como a capacidade de cada docente, a partir de sua experiência e saber, de lidar com as demandas apresentadas em seu cotidiano de trabalho (LUDKE; BOING, 2010). A profissionalidade é compreendida como um processo de construção, surgindo do próprio ato

do trabalho, que pressupõe a adaptação a um contexto em movimento (COURTOIS, 1996). A pesquisa privilegiou como objeto de análise alguns aspectos que interferem nas condições do trabalho docente, resultantes da política pública de educação integral para o Ensino Médio adotada no estado, interpretando essas mudanças à luz da literatura sobre a reestruturação da profissão docente na atualidade.

A pesquisa adotou métodos quantitativos e qualitativos, guiada metodologicamente pelas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica contribuiu na construção da revisão de literatura e no aprofundamento teórico sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, especialmente após a Reforma de 2017 e o processo de reestruturação do trabalho docente. O levantamento documental foi orientado para a compreensão da normativa em âmbito federal e estadual que regula as políticas adotadas no estado da Paraíba para o Ensino Médio Integral. Os dados empíricos da pesquisa de campo foram coletados por meio de questionário do tipo *survey* e técnica de grupo focal.

Para a análise dos dados em relação aos aspectos quantitativos foram empregadas técnicas de tratamento estatístico e para o exame qualitativo usou-se a análise de conteúdo com a ajuda do *software NVivo*,¹ versão 12. Os dados foram examinados a partir das seguintes categorias: carga de trabalho, avaliação docente,

1 *NVivo* é um programa de análise qualitativa de dados com ferramentas de trabalho capazes de lidar com documentos em diferentes formatos, facilitando a organização das discussões do grupo focal e outros processos de análise.

relação com a gestão escolar, autonomia docente e remuneração e carreira.

O processo de reestruturação do trabalho docente

O termo trabalho docente está associado às atividades realizadas pelos professores, mas, de acordo com Oliveira (2010), sugere interpretação mais ampla, abrangendo um conjunto maior de profissionais:

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

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

Conforme Sacristán (1999), a profissão docente se apresenta como uma prática socialmente partilhada, pois no processo de formação cultural e de valores estão inseridas as posições da comunidade, dos pais e das direções políticas. O conjunto de interlocuções que perpassa o trabalho docente fundamenta o que Tardif e Lessard (2014) compreendem como trabalho interativo.

A teoria sobre a docência como profissão de interações humanas compreende a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8). Deste modo, esses autores apontam o trabalho docente como um trabalho interativo, predeterminado pelo ambiente organizacional escolar, carregado de tensões e dilemas inerentes à atividade de ensino, o que significa que a escola não é um ambiente neutro. Na mesma direção, Tenti-Fanfani (2007, p. 351, tradução nossa)² destaca que a docência não é uma atividade neutra, nem individual, mas coletiva:

A docência não é uma atividade neutra, não é um trabalho individual, mas um trabalho duplamente coletivo. É coletivo na medida em que o professor não trabalha sozinho, mas o ensino e a aprendizagem são o resultado do trabalho em equipe (o professor como um intelectual coletivo). E é coletiva na medida em que transcende a mera ‘formação de recursos humanos’. Neste sentido, é uma atividade profundamente política, ou seja, dedicada à formação de uma cidadania ativa e à construção de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto, mais ‘humana’.

Diante da crescente demanda de atividades

2 No original: “La docência no es um actividad neutra, no un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera ‘formación de recursos humanos’ En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’.”

atribuídas aos professores, suas tarefas passaram a extrapolar a sala de aula e compreender diferentes espaços e contextos da tarefa de educar, revelando grande complexidade nos dias de hoje: “O docente é, na atualidade, um profissional complexo que responde por questões amplas que envolvem a unidade educacional e o processo educativo.” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

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

A profissão docente tem enfrentado complexos processos de reestruturação em larga escala, promovida por distintos aspectos que envolvem desde mudanças no trabalho em geral até questões específicas relativas ao desenvolvimento das formas de ensinar, como pode ser constatado em vasta literatura sobre o tema na atualidade. De acordo com Apple (1995), a profissão docente tem vivido processos de reestruturação crescente que apontam para desqualificação do trabalho por meio da interferência de controle técnico no currículo escolar. Para esse autor, o trabalho docente acaba sendo levado à proletarização por mecanismos semelhantes aos que atingiram outras ocupações, controladas e fragmentadas por meio de procedimentos tecnicistas, gerenciadas e estruturadas com base em um currículo mínimo.

Para Apple (1995), a reestruturação do trabalho docente vai ocorrendo por processos que interferem na organização e natureza da atividade educativa, no sentido de alcançar resultados específicos com orientações gerenciais técnicas e ideológicas que apresentam alinhamento curricular à perspectiva da indústria, do poder militar e da elite, para determi-

nação e controle dos objetivos e materiais da escola. As práticas de um ensino baseado em técnicas de eficiência resultaram na incorporação de testes, mudanças no currículo, nas metas, estruturas pré-moldadas e gerenciadas no alcance de objetivos com degradação das atividades docentes a partir da intensificação do trabalho.

Ainda conforme esse autor, a intensificação destrói os processos de sociabilidade, o lazer e a autodireção, aumentando o risco de isolamento. Os processos de trabalho se tornam o centro das demandas da comunidade escolar, falta tempo para os professores se atualizarem via novos estudos, leituras, vivências e processos criativos, passando por um mecanismo de desqualificação intelectual que separa os professores de suas condições de elaboração intelectual. Muitos acabam por estender seu tempo de trabalho e se dedicar às atividades de ensino fora dos seus horários, começando antes e terminando depois do expediente, além de levarem trabalho para casa.

No contexto latino-americano, Oliveira (2007) observou que no final do século XX e início do século XXI as políticas educacionais estiveram dirigidas à expansão da Educação Básica, materializadas por meio de reformas ao nível de Estado, engendradas pela reestruturação do capitalismo. Estas reformas alteraram a organização do trabalho escolar de acordo com demandas globais que advogavam em favor de maior flexibilidade e autonomia da escola, resultando em aumento crescente de atividades que contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho docente. Estes processos atuam também sobre a subjetividade dos trabalhadores que tomam para si a responsabilidade sobre as demandas de funcionamento da escola e de sucesso dos estudantes, comprometendo-se de corpo e alma com seu trabalho, como afirma Tenti-Fanfani (2007, p. 344-345, tradução nossa):³

3 No original: “En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de

Neste modelo emergente, típico das organizações produtivas mais dinâmicas do capitalismo atual, os agentes devem usar toda uma série de competências que vão para além da simples aplicação de técnicas. Têm de usar a criatividade, têm que estar envolvido na produção. A personalidade (ética, confiança, entusiasmo, criatividade etc.) torna-se uma qualidade produtiva. O tempo da vida se confunde com o tempo da produção.

Os sistemas educativos, apesar de seu caráter público e estatal, foram sofrendo mudanças conforme a lógica de mercado, procurando maior produtividade e excelência, orientados por políticas educacionais cuja noção de justiça social está ancorada no alcance da eficácia. Esta perspectiva está fundamentada na Nova Gestão Pública (NGP), difundida pelo mundo no final do século XX, propondo a reforma administrativa do Estado na busca por eficiência de seus serviços, utilizando-se de processos de terceirização, competitividade e *accountability* para gerar maior produtividade, baseando a gestão dos bens públicos nas conformidades da iniciativa privada. Assim, o Estado vai deixando de ser o provedor direto das políticas sociais para se ocupar somente com sua regulação,⁴ os cidadãos se transformam em clientes e a avaliação dos serviços públicos passa a ser realizada de acordo com critérios de mercado.

Segundo Oliveira (2018), a NGP interfere nas políticas educacionais com reformas que alteram a organização e gestão escolar, modifica as relações de trabalho e contribui para a reestruturação da profissão docente. Sobre a instituição escolar, a NGP apresenta-lhe uma nova maneira de governança, alinhada à autonomia escolar, à prestação de contas e à gestão baseada no alcance de resultados com

técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción.”

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

envolvimento da comunidade e parceria com outros agentes sociais. As consequências para o trabalho docente apontam para

[...] perda da estabilidade no emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros. São processos de desestabilização, desinvestimento e mercantilização que impactam diretamente as relações de trabalho dos docentes, promovendo uma reestruturação da profissão. (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

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

Esses aspectos, articulados à NGP, têm sido observados em muitos contextos nacionais (OLIVEIRA et al., 2019) e estão presentes em orientações de políticas educacionais que circulam pelo mundo, determinando uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004). Os organismos internacionais são os grandes difusores dessa agenda, especialmente a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mira os processos econômicos relacionados à competitividade e o capital humano. Os organismos internacionais veem no profissionalismo um fator importante para melhoria da qualidade da educação e da imagem pública do professor.

Tudo parece indicar que a maioria das políticas de profissionalização docente que foram experimentadas com maior ou menor sucesso durante o tempo das chamadas “reformas educativas dos anos 90” foram inspiradas mais pela racionalidade técnico-instrumental do que pela racionalidade orgânica. A maioria tendia a propor maiores doses de ‘autonomia’ e ‘res-

ponsabilização’ dos docentes (ao mesmo tempo em que apelavam à sua criatividade, empenho, liderança, trabalho de equipe, por projeto, etc.), ao mesmo tempo em que implantavam um conjunto de dispositivos para medir a qualidade dos resultados de aprendizagem (avaliação do desempenho através de testes padronizados), definição de currículos mínimos e padrões de aprendizagem, avaliações da qualidade profissional dos professores (através da identificação de ‘competências’ pedagógicas), remuneração relacionada com o desempenho etc., que constituíam dispositivos que, de fato, significavam um reforço de controles externos sobre o trabalho dos docentes. (TENTI-FANFANI, 2007, p. 347, tradução nossa).⁵

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

A política de educação integral para o Ensino Médio na Paraíba

A política de educação integral para o Ensino Médio na Paraíba começou a ser implementada em 2015, com a criação das Escolas Cidadã

5 No original: “Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas ‘reformas educativas de los años 90’s’, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de ‘autonomía’ y la ‘accountability’ de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de ‘competencias’ pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docente.”

Integral e Cidadã Integral Técnica, respectivamente por meio dos Decretos nº 36.408 (PARAÍBA, 2015a) e nº 36.409 (PARAÍBA, 2015b), e instituindo o RDDI para a carga horária docente de 40 horas semanais.

No ano de 2018, a política educacional de tempo integral passou a ser denominada PEI-PB, tendo como objetivo planejar e executar uma série de transformações no tocante a método, conteúdo e gestão na busca por melhores condições na oferta e na qualidade do ensino, tendo em seu núcleo a perspectiva de reestruturação curricular do Ensino Médio. A partir daí, a política de educação integral deixou de ser uma política de governo e se estabeleceu como política de Estado, regulamentada pela Lei nº 11.100/2018 (PARAÍBA, 2018), que no ano seguinte sofreu algumas modificações estabelecidas na Lei nº 11.314/2019 (PARAÍBA, 2019).

Para reformulação curricular do Ensino Médio, houve contribuições no âmbito do governo federal. No segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), a reformulação curricular para o Ensino Médio no Brasil ganhou maior relevância impulsionado pelo movimento “Todos pela Educação” (TPE). Segundo Martins e Krawczyk (2018), o movimento TPE surgiu no mesmo momento em que a educação assumiu importância estratégica no projeto de desenvolvimento brasileiro no início do século XXI. Para alcançar sucesso na projeção de desenvolvimento e competitividade internacional, era preciso, além de universalizar a Educação Básica, reorganizá-la através da participação de diversos setores da sociedade junto aos governos, assumindo em conjunto a responsabilidade pela qualidade da educação. Assim, os empresários encontraram espaços para intervir nas políticas educacionais com atuação em rede.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2009, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A ideia do ProEMI estava relacionada à preocupação com a

superação da dualidade existente entre os ensinos profissionalizante e propedêutico e à quantidade de estudantes que reprovavam ou se evadiam do Ensino Médio. Como estratégia para resolução destes problemas, propunha-se um redesenho curricular elaborado pela própria escola. Segundo Ferreira, Tartaglia e Bastos (2021, p. 748), o incentivo de construção contextualizado e interdisciplinar com diferentes formas de interação e articulação entre os campos de conhecimento representou “uma política de indução do protagonismo dos trabalhadores docentes e dos alunos na construção do currículo”. O ProEMI também pode ser caracterizado como política indutora para o Ensino Médio em tempo integral.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012), com referenciais desenvolvidos na perspectiva da política educacional do governo Lula, realçando a organização e oferta do Ensino Médio com a formação integral.

No ano de 2013, o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que propôs, a partir do ProEMI, reformular o currículo na perspectiva da formação humana integral e colocar em prática as novas DCNEM, buscando alcançar, incluir e manter a juventude na escola. Também pôs em prática uma formação específica para os professores do Ensino Médio das escolas públicas.

O ProEMI alterou a estrutura de funcionamento das escolas de Ensino Médio e possibilitou mudanças através de projetos pensados e desenvolvidos pela própria escola, mas alinhado a um desenho curricular que estava sendo proposto por meio da reformulação das diretrizes curriculares para Educação Básica e para o Ensino Médio. Apesar de ter sido apresentado como possibilidade para que as escolas elaborassem projetos que reformulassem o currículo do Ensino Médio, a perspectiva do

TPE – incluindo as parcerias com fundações privadas, as orientações dos organismos internacionais com avaliações de larga escala, a diversificação do currículo em sintonia com a reestruturação produtiva e as necessidades do mercado – foi preponderante nessas elaborações. A ideia de uma formação humana integral acabou se confundindo com a perspectiva de uma formação em tempo integral com reforço das disciplinas que são avaliadas nos exames, no entanto, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não é garantia de uma formação humana integral.

No conjunto das propostas colocadas para o Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEEPB) 2015-2025 trouxeram em suas metas⁶ desafios que incentivaram a criação das escolas de Ensino Médio em tempo integral que originaram o PEIPB, configurado no conjunto formado por: Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem.⁷

As Escolas Cidadãs do PEIPB surgiram em conformidade com a Parceria Público-Privada entre o governo do estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), numa relação em que o Estado se responsabiliza pelo financiamento e a regulação, enquanto o ICE organiza e implementa o modelo escolar.

6 Dentre as 20 metas do PNE e 28 metas do PEEPB, algumas recebem destaque mediante relação propulsora à ideia das Escolas Cidadãs: A meta 3 no PNE e 4 no PEEPB - universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016 e a elevação da taxa de matrícula no Ensino Médio em 85% até 2024; meta 6 no PNE e 5 no PEEPB - projetar a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica; meta 7 no PNE e 19 no PEEPB - ligada à qualidade da Educação Básica com preocupações em relação à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, medida pelas médias alcançadas no IDEB; e meta 11 no PNE e 6 no PEEPB - triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

7 As Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas foram iniciadas em 2018 e os Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, em 2019.

O modelo de escola do ICE é chamado de “Escola da Escolha”. Na Paraíba, foi denominada de “Escola Cidadã” e começou a funcionar em 2016. Apesar dos investimentos que já vinham sendo realizados nas escolas paraibanas para uma reestruturação curricular do Ensino Médio, com iniciativas inovadoras elaboradas no ProEMI, o governo do estado resolveu adotar um modelo pronto, pré-fabricado, importado do estado de Pernambuco, e adaptá-lo no seu contexto.

De acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2015b), a escola funciona baseada na lógica de que o conhecimento e a informação são primordiais para a formação humana no século XXI, alinhados com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. A formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades possui relação com as mudanças na reestruturação produtiva vivida a partir do final dos anos de 1980. Esta formação está pautada no desenvolvimento de potencialidades individuais com maior flexibilidade e adaptabilidade, o que seria mais compatível com as exigências dinâmicas do mercado de trabalho.

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

Segundo Spring (2018, p. 22), a aprendizagem de competências socioemocionais está relacionada ao capital social que “se refere ao ensino das habilidades emocionais que prepararão o estudante para interações sociais produtivas dentro das corporações”, favorecendo a produção e o crescimento econômico através

das conexões humanas com o fornecimento de habilidades interpessoais.

Nas Escolas Cidadãs, os eixos norteadores estão circunscritos no alcance de uma formação de excelência acadêmica, formação para a vida e para o desenvolvimento de competências para o século XXI. A projeção do projeto de vida do estudante com práticas de protagonismo juvenil está na centralidade do currículo, formado por uma parte comum e outra diversificada. O modelo pedagógico e de gestão guardam uma relação de interdependência, sendo fundamentados em quatro princípios educativos: o protagonismo, os quatro pilares da educação (DELORS, 2002), a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

A “pedagogia da presença”, apresentada como uma prática que deve ser desenvolvida em todas as ações da equipe escolar, está fundamentada em Antonio Carlos Gomes da Costa,⁸ autor do livro *Por uma pedagogia da presença* (GOMES DA COSTA, 1991), mas também aparece na perspectiva religiosa marista dos valores pedagógicos de Champagnat.⁹

O conceito de pedagogia da presença em Champagnat é um dos princípios educativos de fundamentação religiosa com a preocupação em formar cristãos e cidadãos a partir de uma educação integral que desenvolva a inteligência intelectual, emocional, espiritual e social. Segundo Gomes e Silva (2017), a educação é concebida como missão e os educadores assumem o papel de mediadores nas interações interpessoais e no trato com os objetos de conhecimento, procurando ajudar os educandos na construção de sentido para a vida. Curiosamente, no século XXI assistimos ao retorno da noção de sacerdócio, de missão que os docentes

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

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

devem assumir, ou seja, a negação explícita da sua condição de profissional e de trabalhador assalariado.

Para Gomes da Costa (1991), a pedagogia da presença é uma pedagogia socioeducativa voltada para adolescentes infratores e coloca a necessidade da presença do educador no processo socioeducativo do educando para seu encontro consigo mesmo, contando para isso com a presença humana solidária, positiva, baseada na reciprocidade, na compreensão, na exigência e no confronto com a realidade para reconhecimento de limites e possibilidades.

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

A parte diversificada do currículo escolar conta com aulas de projeto de vida, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado. São elementos complementares do currículo, articuladores do mundo acadêmico com as práticas sociais e os projetos de vida dos estudantes. Os jovens são conduzidos à construção de planos de futuro, desenvolvidos com base em suas potencialidades individuais, situadas a partir das competências recrutadas pelo mercado, ficando em segundo plano a compreensão das contradições que se colocam na realidade em que está imerso seu projeto de vida, pautando-se numa abstração do contexto histórico cuja perspectiva é a lógica do mercado. Para ministrar as aulas de projeto de vida, qualquer professor da escola pode assumir essa tarefa.

Não existe um ‘perfil perfeito’ para professores das aulas de Projeto de Vida, entretanto esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador, que lidará com muita subjetividade e objetividade, pois, ao

mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá. O foco é o estudante, independente de suas circunstâncias. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015a, p. 15).

As disciplinas eletivas são ofertadas por temáticas sugeridas por professores e/ou estudantes e reúnem professores de diferentes disciplinas e áreas para a prática pedagógica interdisciplinar, buscando contribuir para o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas da Base Comum Curricular.

O estudo orientado procura ofertar ao estudante um tempo destinado para a aprendizagem de como estudar, tendo um professor à frente deste espaço. Esta prática pedagógica está alinhada ao “aprender a aprender”, que busca o desenvolvimento constante e permanente da aprendizagem e apropriação de novos conhecimentos através do autodidatismo.

Segundo Duarte (2001, p. 38), a pedagogia do “aprender a aprender” apresenta concepção de educação “voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, sendo valorizada uma formação baseada no aprender sozinho em detrimento da aprendizagem pela transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

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

O modelo de gestão da escola se alicerça na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que aplica técnicas do campo administrativo da iniciativa privada, contribuindo para que os objetivos, metas e ações estejam bem definidos e alinhados “de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e con-

tribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015c, p. 7). A fundamentação de sua estrutura remete às experiências que tiveram destaque na década de 1990 em alguns estados brasileiros com a “Escola de Qualidade Total” (EQT). Esta proposta foi popularizada no Brasil por Cosete Ramos, inspirada em programas de *Total Quality Control* das instituições norte-americanas e procurou aplicar princípios de controle de qualidade empresarial no campo pedagógico.

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

As propostas de implantação dessa nova configuração gerencial são justificadas no processo de modernização da NGP com ampliação das Parcerias Público-Privadas, terceirizações, privatizações e reformulação do vínculo entre o Estado e a sociedade, propondo a avaliação da gestão e da qualidade em termos de eficiência e defendendo a estrutura do mercado como protótipo da gestão pública. Entretanto, este arquétipo turva as próprias perspectivas do sentido do público, pois os objetivos e as intenções do que está a serviço do público é diferente das direções postas para o setor privado, que tem como demanda final a realização do lucro como retorno do investimento em capital.

Procurando melhorar a qualidade da educação por meio da eficiência e eficácia, o ICE influencia na transformação dos espaços com exercício do poder simbólico “através das mudanças nas estruturas das escolas, mantendo-as diferentes fisicamente em relação a outras escolas da rede – as cores das fachadas,

a diferença no nome oficial [ao] incluir o termo Cidadã, o regime integral de funcionamento etc.” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4264) e com a interferência política de interesses empresariais.

A intervenção das instituições privadas na organização, planejamento e execução do ensino público na Educação Básica não acontece por acaso, há uma intenção voltada para demandas do mercado que vai desenvolvendo uma cultura gerencial no setor público. Ao abordar a privatização da Educação Básica, Adrião (2017) apresenta três dimensões às formas de privatização operadas em diferentes contextos: na oferta educacional, no currículo e na gestão da educação. Estas três dimensões estão presentes na rede estadual de ensino da Paraíba.

O estado da Paraíba vem colocando em prática um conjunto de políticas e programas voltados para a Educação Básica com base em processos de privatização, com destaque para investimentos no Ensino Médio com Parcerias Público-Privadas e projetos de avaliação externa e de *accountability* (SILVA et al., 2019). No ano de 2012 foi criado o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando Índice de Desenvolvimento de Educação da Paraíba (IDEPB), no intuito de aferir a qualidade do ensino na rede estadual através do desempenho alcançado pelos estudantes, contribuindo para pensar alternativas que melhorem a educação pública e planejar práticas de bonificação aos profissionais da educação com base nos resultados.

Os sistemas de avaliação externos constituem um dos pilares da introdução das práticas gerencialista na educação não apenas para aferir desempenho, como também para ampliar os espaços de competição entre escolas, docentes e alunos, visto que a rede estadual de ensino da Paraíba desenvolve projetos específicos de premiação de docentes e alunos, com base num critério de meritocracia. (ARAÚJO; LIMA; SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 17-18).

No mesmo ano, a política de educação do governo estadual lançou os prêmios “Escola de

Valor”¹⁰ e “Mestre da Educação”,¹¹ procurando fomentar, selecionar, valorizar e premiar práticas pedagógicas classificadas como exitosas, sendo elaboradas e desenvolvidas por profissionais em exercício na escola pública. Estas medidas de premiar os profissionais da educação por meio de ganhos salariais incentivam a individualidade e a competição entre docentes ao invés de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, colaborativo e solidário.

O trabalho docente no PEIPB: o que mostram os dados

Pelos estudos dos documentos que regulamentam as políticas implementadas para o Ensino Médio de tempo integral no estado da Paraíba, somados às leituras de outras pesquisas que tiveram como objeto estas mesmas políticas, e pelo levantamento de dados realizado de forma integrada com a pesquisa desenvolvida pelo Gestrado/UFGM,¹² foi possível observar que as atribuições postas aos professores do

PEIPB estão em consonância com a estrutura de funcionamento das Escolas Cidadãs em seus aspectos curriculares e de gestão. Desta maneira, os docentes devem: ministrar aulas; elaborar e executar instrumentos de gestão – Programa de Ação e Guias de Aprendizagem; contribuir com práticas pedagógicas para o cumprimento do Plano de Ação da escola; atuar na parte diversificada; fomentar atividades de protagonismo juvenil; exercitar a tutoria;¹³ participar das atividades de formação continuada propostas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) ou instituições parceiras; auxiliar a escola nos processos de orientações técnico-pedagógicas; participar do planejamento de área; assumir a função de coordenador de área, caso necessário.

Para conhecer a percepção dos docentes a pesquisa se valeu de um questionário (*survey*) que coletou informações do universo formado por professores do Ensino Médio que trabalham em RDDI no PEIPB. A amostra foi constituída por 67 respondentes de 9 escolas, distribuídas nas quatro mesorregiões da Paraíba (Zona da Mata, Agreste, Borborema e Sertão), escolhidas através de sorteio. O perfil destes respondentes foi constituído por 54% que declararam ser do sexo masculino, 45% do sexo feminino e 1% outro(a). Sobre a raça ou cor, 52% marcaram parda, 27% branca, 18% preta e 3% amarela. A maioria possui vínculo profissional como efetivo, correspondendo a 61%, enquanto 39% são contratados temporariamente (SILVA, 2022, p. 169). Quanto à maior titulação, sobressaíram docentes com especialização/latu sensu e com licenciatura. Com relação às disciplinas ministradas por estes docentes, encontram-se tanto as da base comum do currículo quanto da parte diversificada.

O questionário (on-line e autoaplicável) foi disponibilizado para os respondentes entre os

10 O prêmio Escola de Valor faz referência à premiação por meio do pagamento de 14º salário para todos os profissionais da escola que alcance uma série de critérios estabelecidos em edital. Esses critérios estão relacionados à organização do trabalho escolar expresso no Projeto de Intervenção Pedagógica e ao alcance de bons resultados, como a melhoria nas notas do IDEB e IDEPB, redução nos números de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação.

11 O prêmio Mestre da Educação está relacionado ao pagamento de 15º salário aos professores que tenham desenvolvido projeto pedagógico na escola e alcançado uma gama de critérios, dentre os quais a melhoria das notas dos estudantes em suas respectivas disciplinas e as contribuições para diminuir os índices de evasão e reprovação escolar.

12 Pesquisa: “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), coordenação Prof.ª Dr.ª Dalila Andrade Oliveira. COEP/UFGM 15185819.2.0000.5149. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as condições de oferta da Educação Básica em quatro estados da região Nordeste, com o intuito de subsidiar políticas públicas que promovam sua melhoria. A pesquisa é financiada pelo Edital Universal CNPq, 2018, com o título As políticas de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente em contexto de acentuada desigualdade social, Processo nº: 420950/2018-4.

13 A tutoria é um mecanismo de acompanhamento individualizado em que cada estudante escolhe seu tutor para acompanhar seu desempenho escolar, funcionando também como um padrinho conselheiro para que ele obtenha sucesso na vida escolar e consiga construir e fazer um plano para execução de seu projeto de vida.

meses de agosto de 2021 e abril de 2022, correspondendo ao período de pandemia da Covid-19 em que as escolas estavam fechadas e os professores trabalharam de maneira remota de suas casas. Seu envio foi realizado com o apoio da SEE e com o contato direto com o grupo gestor das escolas, por meio de telefone e/ou e-mail. Infelizmente, por dificuldades na comunicação e diante das demandas do ensino remoto, muitos professores não tiveram acesso ao questionário. No começo de 2022, com o avanço da vacina e a diminuição das mortes causadas pela Covid-19, as escolas começaram a se reorganizar para o retorno das aulas presenciais e foi possível visitar algumas delas para mobilizar os professores a responder o questionário.

Foram realizados dois grupos focais (A e B) pela plataforma zoom com professores de Escolas Cidadãs localizados na cidade de João Pessoa nos dias 06 e 07 de outubro de 2021, com participação de seis professores no primeiro dia e cinco no segundo. A presença de professores efetivos foi mais preponderante no primeiro dia – Grupo focal A –, e no segundo dia – Grupo focal B – professores em contrato temporário estiveram em maioria. Os grupos focais serviram para apreender dos professores percepções, sentimentos e ideias que colocaram uma diversidade de pontos de vista, aspectos e peculiaridades sobre suas práticas que ajudaram a entender melhor o processo de mudança no trabalho docente. A análise dos relatos dos grupos focais se iniciou por uma codificação das categorias.

No processo de análise, os questionários trouxeram os dados quantitativos sobre a percepção que os docentes têm de suas condições de trabalho. As questões utilizadas para a análise foram selecionadas a partir da relação com as categorias e recortadas do questionário, organizadas nos seguintes blocos de questões: informações básicas; formação profissional; condições de trabalho e emprego; educação especial; gestão da escola e da sala de aula; avaliações externas; ensino-aprendizagem; satisfação profissional.

Os relatórios dos grupos focais permitiram aprofundar certas questões e dialogar com as representações quantitativas trazidas no *survey*. Os grupos focais enriqueceram as reflexões e análise com os aspectos qualitativos do que estava sendo posto, problematizando, contrapondo, corroborando ou simplesmente elucidando os fatos. Os grupos focais seguiram um roteiro que estava organizado em dois blocos temáticos: valorização profissional e processos de trabalho. No primeiro: as questões estavam relacionadas à situação funcional/ plano de carreira, política remuneratória e formação. No segundo: autonomia e controle, responsabilização, tempo de trabalho e relação com os estudantes, trabalho docente e pandemia e satisfação profissional.

Os docentes em RDDI revelaram a percepção sobre as demandas apresentadas para a organização do tempo na escola como sobrecarga de trabalho com dificuldades para o cumprimento de todas as suas atribuições. Nos depoimentos, as demandas são tantas que dificultam a realização das atividades com mais zelo e atenção, consumindo, muitas vezes, parte do tempo de descanso e de lazer, revelando uma intensificação do trabalho docente que tem como consequências o adoecimento e a rotatividade constante dos profissionais da escola.

Os professores foram perguntados com que frequência trabalham a mais do que a carga horária estipulada: 16% dos professores disseram que nunca, 12% que raramente, 30% algumas vezes, 17% frequentemente e 25% sempre (SILVA, 2022 p. 174); desta forma é possível perceber que a maioria dos docentes extrapola a carga horária de trabalho, seja por levar trabalho para casa, seja por passar do horário na escola ou trabalhar durante o tempo de intervalos e/ou almoço.

A grande quantidade de tarefas sobrecarrega os professores, elevando o tempo dedicado ao trabalho para além do estipulado, com atribuições que dizem respeito não só às atividades de ensino. Falta tempo para os professores se dedicarem à preparação das aulas, sendo pouco

o tempo para planejar, estudar e se atualizar. Os professores revelam que boa parte das horas que deveriam ser dedicadas aos estudos e planejamento é consumida no preenchimento de documentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, sendo que ainda há situações de obrigatoriedade de substituição de colegas ausentes, o que contribui ainda mais para esta sobrecarga. Outra demanda que contribui para a sobrecarga do trabalho docente é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, pois todos os professores, independentemente das disciplinas que lecionam, são mobilizados a assumir o compromisso de alcançar a nota estipulada para a escola e contribuir para melhorar o índice de avaliação da educação do estado.

A avaliação docente, realizada principalmente pela equipe gestora em parceria com a SEE, é usada para o acompanhamento, controle e cobrança em relação aos aspectos pedagógicos e de gestão, bem como para justificar o desligamento do docente da escola. Assim, os professores são pressionados a se adaptar ao modelo de escola integral para permanecer trabalhando nela. A referência de avaliação para o desempenho docente segue o padrão estabelecido por metas e resultados da perspectiva gerencialista adotada pelo Estado, na qual os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, medidos nas notas alcançadas nos testes estandardizados. 66% dos professores afirmam que o resultado dos testes repercute nas observações feitas sobre o seu trabalho e 33% responderam que não, que não sentem o reflexo do resultado dos testes (SILVA, 2022, p. 182). Alguns professores seguem fazendo uma autoavaliação, que utiliza como parâmetro o estudante e seu desenvolvimento nas aulas, considerando que é ele quem dá sentido e impulsiona o seu trabalho. Portanto, o trabalho docente no PEIPB fica condicionado a um processo avaliativo que cria instabilidade à permanência do docente na escola e promove interferência em sua prática docente por meio dos critérios adotados para verificar seu desempenho.

No processo de avaliação docente, os professores apontaram que as ferramentas ou fontes de informações mais utilizadas são: a análise documental (50%), as conversas, discussões ou situações informais (45%) e a observação em sala de aula (42%) (SILVA, 2022, p. 180). Os professores sofrem constantemente tensões e cobranças para entregar os documentos de monitoramento, pelo cumprimento dos horários, pela assiduidade e pelo alinhamento pedagógico. Enfim, trata-se de uma série de fatores que causam pressão psicológica e chegam, em alguns casos, a uma situação de assédio moral que constrange e ameaça os profissionais.

A relação entre a gestão e os docentes ocorre inicialmente pela presença de parceria e colaboração, porém baseada na perspectiva da prestação de contas com o alcance de metas e no controle e monitoramento do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. Dos respondentes, 97% apontam que recebem recomendações da gestão para que o ensino seja ajustado para alcançar os padrões de aprendizagem avaliados nos testes em larga escala e 94% afirmam que recebem recomendações para que os estudantes sejam treinados para esses exames (SILVA, 2022, p. 183).

Nos grupos focais foram relatadas práticas abusivas de poder por parte da gestão, o que demonstra contradição com o projeto de gestão participativa proposto pela TGE. A falta de diálogo e posturas autoritárias com utilização de práticas de assédio, perseguição e ameaças à permanência do profissional na escola, relatadas pelos docentes, são incompatíveis com os princípios de gestão democrática que devem reger o ensino público. Desta forma, o trabalho docente no PEIPB vivencia a contradição do que se espera de uma gestão participativa e democrática, sendo necessário sair do discurso para se consumir na prática um trabalho integrado, desde a formulação do projeto político-pedagógico até sua efetivação no cotidiano escolar.

Os professores percebem que possuem autonomia para desenvolver seu trabalho

com os estudantes, escolher o conteúdo, a metodologia, a avaliação que vão aplicar, enfim, gozam de liberdade para organizar seu trabalho. Quando questionados sobre o grau de autonomia referente a: participar da seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho, adotar ou não modos e métodos de educar, escolher os livros e materiais didáticos, definir suas atividades didático-pedagógicas, organizar seu tempo de trabalho, escolher os instrumentos para avaliar os estudantes, definir o peso de cada instrumento de avaliação na nota final do estudante e selecionar os conteúdos usados nas provas, em todos os itens a porcentagem ficou acima de 70% (SILVA, 2022, p. 191). Porém essa liberdade de escolha é limitada dentro dos parâmetros definidos pela escola, que determina alguns critérios a serem respeitados, como o fato de os professores terem que incluir habilidades e competências que são cobradas nos testes em larga escala, articuladas aos conteúdos dos guias de aprendizagem. Apesar de se sentirem fiscalizados em relação ao uso de conhecimentos de português e matemática em suas disciplinas, por elas serem avaliadas nos exames externos, revelaram ter consciência de que o ensino escolar vai além de preparar os estudantes para alcançarem boas notas nos testes em larga escala. Portanto, os professores gozam de uma autonomia condicionada, deliberada de acordo com as metas gerencialistas da escola, mas também desenvolvem algumas estratégias de resistência.

A noção de que o modelo escolar desenvolve uma educação voltada para o mercado de trabalho faz com que alguns docentes encaminhem uma perspectiva educacional diferente, com abordagem crítica e reflexiva sobre a desigualdade que está colocada na lógica do mercado e do empreendedorismo. Para isto encontram “brechas” no trabalho em sala de aula ou no desenvolvimento de disciplinas da base diversificada do currículo, construindo com mais liberdade o desenvolvimento do

pensamento crítico com os estudantes.

Perguntados sobre a frequência de vezes em que se sentiram constrangidos em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula, 6% dos professores afirmaram que isto é um fato que se repete sempre e 10% disseram que ocorre com frequência. O que se percebe é que este constrangimento não é um fato rotineiro, tendo em vista que 28% dos docentes responderam que ocorre algumas vezes e 21% informaram que acontece raramente, enquanto 34% afirmaram que esta situação nunca acontece (SILVA, 2022, p. 190). Tais constrangimentos no contexto educacional brasileiro têm relação com o surgimento de uma onda conservadora, que impõe por meio de campanhas uma pauta moralista que exerce pressão a fim de limitar a autonomia docente no que se refere ao tratamento de temas políticos e de discussão de gênero e sexualidade na sala de aula (OLIVEIRA, 2020). Estas campanhas seguem na contramão de uma formação crítica e reflexiva que coloque em debate posições contrárias, conflituosas e contraditórias sobre a realidade social.

Constatou-se que os professores, no geral, percebem a remuneração que recebem por trabalhar em tempo integral com insatisfação, mediante um trabalho intensificado, sem tempo para estudo, desenvolvido cotidianamente sobre pressão e cobranças com diversas atribuições, responsabilidades e prestação de contas por meio de relatórios e documentos de monitoramento. 37% dos docentes assinalaram que estão insatisfeitos com o valor que recebem por trabalhar em tempo integral, mas este valor é apenas 3% a mais do que o percentual de 34% dos que estão nem insatisfeitos e nem satisfeitos, enquanto 29% assinalaram estarem satisfeitos (SILVA, 2022, p. 196). O piso salarial é pago no valor da remuneração que os professores recebem. Porém o valor pago no vencimento não corresponde à jornada de trabalho de 40 horas. O governo paga os professores efetivos em RDDI o vencimento básico

de acordo com o piso salarial equivalente à jornada de 30 horas e cresce, na remuneração, a bolsa cidadã, a bolsa desempenho docente e a gratificação hora/aula.

O salário do professor melhorou depois da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) –, mas ainda é baixo em comparação a outros países e inferior se comparado com a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Diante das cobranças e da falta de condições para trabalhar – que às vezes demanda gasto pessoal para sua realização – somadas a uma política de cargo, carreira e remuneração que não contribui para valorização docente, aparecem a desmotivação e o desapontamento com o salário.

Há ainda uma diferença de remuneração entre professores efetivos e temporários, distinção que fragmenta o corpo docente e causa desconforto em sua relação. Os professores temporários são contratados como prestadores de serviço, o que impacta a identidade desses profissionais e prejudica sua identificação como professores, dificultando a organização junto à entidade que representa trabalhadores e trabalhadoras da educação. Diante da luta pela valorização do trabalho docente, os professores em contrato temporário sofrem maior pressão para não aderirem às greves, paralisações e movimentos de reivindicação por conta da instabilidade de seus empregos, postos de trabalho que são controlados, muitas vezes, pelo apadrinhamento político. O trabalho dos professores em contrato temporário merece estudos mais aprofundados que visem esclarecer como acontece o processo de contratação, as relações de trabalho na escola e a valorização desses profissionais.

Os professores efetivos demonstraram insatisfação com o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), por oferecer poucas condições para valorização docente e por estar defasado, já que sua atualização tem sido negligenciada pelo governo. A maior parte dos professores

assinala que se sente insatisfeito com o PCCR, alcançando o percentual de 50%, enquanto 14% indicaram satisfação e 36% afirmaram estar nem insatisfeito e nem satisfeito (SILVA, 2022, p. 199).

No PCCR está previsto o afastamento para estudo com remuneração, no entanto, quando isto ocorre, vem acompanhado de perdas financeiras que afetam muito o orçamento pessoal e inviabilizam alguns professores de terem dedicação integral aos seus estudos. Por esta razão, muitos professores desistem de buscar uma melhor qualificação, ou se submetem a jornadas exaustivas de trabalho e estudo para concluir uma pós-graduação no exercício da profissão.

Os resultados das avaliações externas são utilizados para avaliar o trabalho dos professores, mas não de forma individual. As avaliações estão mais relacionadas com a premiação da instituição escolar, pois os dados referentes ao IDEB, IDEPB, redução no número de abandono, evasão e reprovação e crescimento na quantidade de matrícula e aprovação são critérios explícitos para a premiação que envolve a escola, o que, conseqüentemente, leva à premiação dos professores de forma conjunta. O recebimento de maior remuneração docente em escolas mais bem avaliadas é considerado injusto por grande parte dos professores, observando que este valor, pago em forma de premiação, deveria ser repartido para todos. A política de bonificação que premia os profissionais da escola com ganhos financeiros é meritocrática e desagrega, divide e individualiza os profissionais em busca de uma premiação. Coloca ainda em disputa as escolas que concorrem para atingir melhores índices, às vezes valendo-se de estratégias que tornam os resultados “maquiados”, para garantir a bonificação financeira e o nome na lista das escolas premiadas.

Assim, o trabalho docente no PEIPB fica submetido à política gerencialista de alcance de metas e resultados nas avaliações externas, intervindo na organização da prática docente, incentivada pelo recebimento de bônus salarial

como forma de premiação. Apesar das políticas de responsabilização e bonificação induzirem à individualização docente, os profissionais da escola têm resistido e procuram colaborar uns com os outros através de um trabalho em parceria.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar e discutir alguns resultados de pesquisa de doutorado que abordou o trabalho docente no PEIPB, procurando compreender como os professores percebem a regulação sobre seu trabalho e como esta afeta sua profissionalidade. O enfoque teórico adotado permitiu analisar os resultados obtidos em nível local, estado da Paraíba, à luz dos processos de reestruturação da profissão docente, ensejados por novos modos de regulação, que por meio da NGP e de outros instrumentos da ação pública têm sido difundidos em âmbito internacional, determinando uma agenda global para a educação. A política de educação integral para o Ensino Médio da Paraíba, nesse sentido, constitui-se em um programa que converge com as características dessa agenda global para a educação e, por isso mesmo, oferece importantes elementos para analisar e compreender as mudanças pelas quais a educação e o trabalho docente passam na atualidade.

A partir do desenvolvimento do arcabouço teórico e da análise dos dados empíricos foi possível identificar que os professores em RDDI interpretam a regulação do trabalho docente no PEIPB de diferentes formas, havendo posições de compreensão que levam a processos de aceitação e adaptação, outros de questionamentos e resistência, e ainda de readaptações ao que é proposto a partir da autonomia de trabalho, sem necessariamente se colocar em confronto com as mudanças.

A compreensão alcançada pela pesquisa em relação aos impactos na profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI, a partir das mudanças no processo de regu-

lação do trabalho docente no PEIPB, refletiu-se na intensificação e autointensificação do trabalho com diminuição do tempo dedicado à preparação das aulas e estudos. Isto leva à redução do trabalho intelectual do professor e ao aumento do pragmatismo na sala de aula pela utilização de instrumentos técnicos de ensino; ao adoecimento e à rotatividade de profissionais na escola, o que prejudica o andamento do trabalho coletivo. Contribui ainda para o aumento de demandas burocráticas que repercutem em preocupações com prazos de entrega de documentos que mais servem para monitoria e controle sobre o trabalho que para a melhoria da oferta educacional. Outros aspectos a serem mencionados estão relacionados à fragmentação docente e à diminuição de processos criativos e envolvimento com o trabalho pedagógico da escola, diante de instabilidades e falta de políticas de valorização docente com condições adequadas de trabalho e motivação com a remuneração e o plano de carreira.

Para se pensar uma política educacional que valorize o trabalho docente faz-se necessário construir pontes para o diálogo que ponha em xeque as políticas de responsabilização e coloque em evidência as carências estruturais em que se desenvolve a prática educativa. É preciso chamar o poder público para assumir sua responsabilidade pela oferta educativa e construir de fato na e com a escola uma educação integral, sem sobrecarregar os professores e fazendo melhorias na remuneração.

O PEIPB concentra questões importantes no que se refere ao discurso sobre a formação integral e humana, porém a fundamentação político-pedagógica da formação por competências – baseadas no “aprender a aprender”, no empreendedorismo e noutros elementos que buscam uma educação na perspectiva do desenvolvimento da individualidade moldada e adaptada à lógica do mercado – é contraditória com os princípios da formação humana, crítica e criativa que possibilite as pessoas se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e compreenderem

sua realidade histórica no intuito de transformá-la. Outra contradição está colocada no embate de sentidos entre o público e o privado, pois enquanto um vislumbra uma construção coletiva, solidária, cooperativa, comunitária com preservação da natureza, o outro pensa na individualidade, competitividade, *ranking* e exploração privada dos bens comuns.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da Educação Básica: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (org.). **Público X Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti de; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; SOUSA JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7m7nc7>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwcv84a8>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

[docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep; Ministério da Educação, 2015.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação**, ano 16, n. 62, p. 7-30, abr./jun. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/43cnkr53>. Acesso em: 17 maio 2022.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 11 dez. 2021.

COURTOIS, Bernadette. *et al.* Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, Jean-Marie; BERTON, Fabienne; BORU, Jean-Jacques (coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/?format=pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada

sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 6 jan. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4274>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GOMES, Eliseudo Salvino; SILVA, Renato Augusto da. Marcelino Champagnat: duzentos anos de novidade sobre a educação das crianças e dos jovens. **Revista Logos e Existência**, v. 5, n. 2, p. 137-146, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/32445>. Acesso em: 16 maio 2022.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-230

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**. Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares Ensino Médio. 1. ed. Recife, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**. Princípios educativos. Recife, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de Gestão Educacional**. Princípios e Conceitos. Planejamento e Operacionalização. 1. ed. Recife, 2015c.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD_ROM.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do

movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 17 maio 2022.

MORAIS, Edma. M.; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Escolas de referência em ensino médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. In: SANTOS, Ana Lucia Félix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. E-Book. Recife: Ed. ANPAE, 2019. p. 138-161.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD_ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**

(2015-2025). Disponível em: <https://tinyurl.com/8dcdd2s4>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 15.994, p. 1, 01 dez. 2015a. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2015/dezembro/diario-oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Decreto nº 36.409, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 15.994, p. 2, 01 dez. 2015b. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2015/dezembro/diario-oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 16.596, p. 1, 12 abr. 2018,. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2018/abril/diario-oficial-12-04-2018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, nº 16.848, p. 1, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **O público**

e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 31-56.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SILVA, Andréia Ferreira da. *et al.* A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 255-300.

SILVA, Hedgard Rodrigues da. **A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba**: a percepção dos docentes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENTI-FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/uzyk68>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Recebido em: 28/11/2022
Aprovado em: 14/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.