

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLASCIDADÃS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues¹ – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5658-3880>
Jonas Marques da Penha² – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8523-9517>

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil*

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil**

Artigo recebido em 14/08/2021 e aceito em 31/07/2022

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-se em 2016 e atualmente encontra-se em todas as Gerências Regionais de Ensino – GRE's, envolvendo boa parte dos docentes da rede de ensino. A partir da experiência da pesquisadora durante o período de dois anos como estagiária em uma escola Cidadã-Integral (ECI) 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, impondo 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. Este estudo, tem como objetivo refletir sobre a condição de trabalho dos professores das ECI/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. Essa pesquisa, aproxima-se metodologicamente das pesquisas descritiva, exploratória e revisão documental. nos debruçamos sobre a abordagem qualitativa e do questionário para 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. Confere-se 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.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFCG); Especialização em Ensino de Geografia (UEPB); Pós-graduanda em Supervisão Pedagógica e Gestão Escola (Descomplica); Graduação em licenciatura plena em Geografia (UFCG); Membro do GEMAC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade. E-mail: rappha_rj@hotmail.com

** Doutorando pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO); Professor substituto do Departamento de Geografia (UEPB); Colaborador do laboratório de Ensino de Geografia - LEGEP/UFPE e do grupo de pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE). E-mail: jonas.marques@hotmail.com

CONDITIONS OF TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF THE INTEGRAL CITIZEN SCHOOLS OF THE STATE SCHOOL NETWORK OF PARAÍBA

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 teachers of the teaching network. From the experience of the researcher during the period of two years as an intern in a Citizen-Integral school (ECI) it was observed the insertion of Social Organizations - O.S. and a profound change in management, curriculum and, possibly in the working conditions of teachers. The insertion of these O.S. is associated with the logic of Globalization and neoliberalism, imposing 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. This study aims to reflect on the working condition of the teachers of the ECI/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 research is methodologically close to descriptive, exploratory, and documentary review research. We focused on the qualitative approach and the questionnaire 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 alienation. It is found that the changes imposed on teachers tend to intensify the alienation and proletarianization of professionals.

Keywords: Work. Integral Citizen School. Teacher. Teacher Proletarianization. Teacher Alienation.

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS CIUDADANAS INTEGRALES DE LA RED ESCOLAR ESTATAL DE PARAÍBA

RESUMEN

La institucionalización de las escuelas Ciudadanas Integrales ha sido uno de los principales proyectos de gestión de los últimos años en el Estado de Paraíba. Su implantación comenzó en 2016 y actualmente se encuentra en todas las Gerencias Regionales de Docencia – GRE's, involucrando a gran parte de los docentes de la red docente. A partir de la experiencia del investigador durante el período de dos años como pasante en una escuela Ciudadano-Integral (ECI) se observó la inserción de las Organizaciones Sociales - O.S. y un profundo cambio en la gestión, el currículo y, posiblemente, en las condiciones laborales de los docentes. La inserción de estas O.S. se asocia con la lógica de la Globalización y el neoliberalismo, imponiendo niveles de estandarización a escala global y en diversos aspectos de la vida humana. Uno de estos aspectos es el trabajo, entendido como inseparable del ser humano. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones de trabajo de los profesores de la ICE/Paraíba. Entendiendo la importancia de la escuela para la formación y transformación de la sociedad y reconociendo que el docente tiene una característica central en este contexto, debemos estar atentos a las políticas que los involucran, porque esto dirá las direcciones de nuestra sociedad. Esta investigación es metodológicamente cercana a la investigación de revisión descriptiva, exploratoria y documental. nos centramos en el enfoque cualitativo y el cuestionario para la recolección de datos, es decir, con el fin de dar voz a los docentes. Para el análisis de los resultados nos anclamos en el aporte teórico que aborda conceptos como el neoliberalismo, la globalización, el trabajo, así como la proletarianización y la alienación. Se encuentra que los cambios impuestos a los docentes tienden a intensificar la alienación y proletarianización de los profesionales.

Palabras clave: Trabajo. Escuela Ciudadana Integral. Maestro. Proletarianización docente. Alienación docente.

INTRODUÇÃO

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.

O modelo de escola cidadã-integral foi idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, uma Organização Social (O.S.) que se tornou responsável pela gestão das escolas estaduais da Paraíba (entre 2016-2020). A inserção da referida O.S. trouxe uma profunda mudança na gestão, no currículo e, possivelmente nas condições de trabalho dos docentes.

A lógica da globalização e do neoliberalismo que está por trás da implementação desse modelo de escola, amplia as influências diretas do capital privado na educação e acarreta mudanças na dinâmica escolar. Assim, fazem-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. Assim, 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.

À vista disso, 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.

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

METODOLOGIA DA PESQUISA

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. 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).

Nesse sentido, possui caráter *exploratório*, a partir da *revisão de documentos* (GIL, 2008). Isto porque ainda é pouco explorado e difícil de formular hipóteses gerais sobre o tema. Somando a isso, a pesquisa também é descritiva, visando abstrair as características gerais de um grupo. 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* por meio do Google Forms. Em detalhes, foi aplicado um questionário com 14 perguntas, algumas abertas e outras fechadas. 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 foram alcançados a partir na amostragem não-probabilística por acessibilidade. Em suma, 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 com o suporte teórico do estudo. Este, 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 em legislações vigentes.

O TRABALHO DOCENTE NA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

O trabalho docente passou por mudanças em sua estrutura, significação e posição social ao longo do tempo. 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.

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 em longo prazo. O trabalho docente é sim produtivo e condicionado aos objetivos do grande capital.

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 produção 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.

Não à toa, 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.

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 à 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 podem ser usadas também 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).

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.

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. Não podemos ser ingênuos ponto de dissociar as relações entre globalização - neoliberalismo - escola - professor - aluno. O destaque necessário nesse momento é ao papel do Estado, que funciona como 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 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.

Em 1988 que a Constituição Federal visou à valorização do professor, a garantia de concurso público e a obrigação de um piso salarial nacional (BRASIL, 1988). 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, isto é, alianças políticas, com vistas a defender os interesses dos profissionais. 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, embora não seja só isso.

Todavia, 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?

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 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.

COMPREEDENDO AS ESCOLAS CIDADÃS-INTEGRAIS: FORMATIZAÇÃO, CONCRETIZAÇÃO E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

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

Durante os anos 1990 foi criado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE, documento norteador para o Estado assumir uma postura cada vez mais neoliberal. 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. Surge dessa perspectiva, a indicação para que o país disponha de maiores influências do setor público não-estatal, a chamada *publicização*. (Lei nº 9.637/1998), que institucionaliza a atuação de Organizações Sociais.

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

2016 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 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, 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.

Na Lei 11.100/2018 (PARAÍBA, 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 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 encontram todas as cidades do estado (PARAÍBA, 2021).

A concretização das escolas integrais na Paraíba e seus idealizadores

O 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). 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.

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, como por exemplo, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em AÇÃO, FIAT | CHRYSLER, Itaú BBA, Trevo e outros (ICE, 2021).

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 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). Assim, após três anos de atuação, “o bastão” fora repassado para o a SEE/PB e tem 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 adiante. Ademais, o instituto realiza pesquisa e avaliação constante dentro da escola, visando identificar a aprendizagem, desenvolvimento de competências socioemocionais, fluxo escolar, indicadores socioeconômicos e satisfação da comunidade escolar (ISG, 2021).

Atualmente sua presença está nas Secretarias de Educação de: AC, AM, AP, RO, MA, TO, GO, MS, SC, PR, SP, MG, ES, SE, AL, PE, CE, RN e PB (ISG, 2021). Em síntese, temos hoje um ensino médio integral no estado da Paraíba idealizado não só pela legislação vigente, mas também pelas organizações sociais citadas. De fato, toda essa estrutura pede uma metodologia e difere nas condições de trabalho docente. O próximo tópico irá discutir quais são os princípios e as propostas metodológicas que permearão a atuação do professor.

O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS INTEGRAIS DA PARAÍBA

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 (Projeto de vida, Acolhimento, Orientação de estudo, Aprendizado na prática, Tempo integral, Tutoria, Eletiva e Protagonismo juvenil). O modelo de gestão é composto pelo chamado Trio Gestor (Gestor, CAF: Coordenador-administrativo-financeiro e Coordenação pedagógica) responsáveis direto por fazer com que todos estes pilares se interliguem e aconteçam: Trio Gestor das escolas Cidadãs Integrais.

No texto da Lei Nº 11.100 de Abril de 2018 (PARAÍBA, 2018), observa-se que o professor das escolas cidadã integrais 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: auxiliarna 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,s as principais diferenças entre as escolas integrais e as escolas regulares – a partir da percepção dos professores investigados, os quais serão identificados por nomes de Planetas. Buscamos compreender o grau de satisfação deles com a carreira, ferramentas pedagógicas disponibilizadas, valorização profissional, formações e condições de trabalho.

Exercício docente: do ensino regular tradicional ao professor de escola CidadãIntegral

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 se encontrarem 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 horaria 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% disseram ser boa/excelente, 40% disseram 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 horaria 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% dizem 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 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, 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 representadas na fala do 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. 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 (HIRO, 2013).

Diante da 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 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 angústia 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.

Os professores expressaram 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.

Observamos, 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.

Condições de trabalho dos professores das Escolas Cidadãs-Integrais

Entende-se por condições de trabalho docente não somente a estrutura física e os recursos didáticos disponíveis, mas também às relações de emprego (OLIVEIRA; 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 (concursados) 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.

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 dela⁶. 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 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 facilitando o processo de punições. Por isso, é necessário que os professores possuam salários bons e que garantam a dignidade da vida humana, independentemente 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 Classroom 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.

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 quanto 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 sanções.

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 por que 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. Balanço 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 Metrópoles, 2009. p. 45-62. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/cieg/artigos/livrodesenvolecidadesnobrasil.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: 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 Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ESTADO DA PARAÍBA – PARAÍBA. **Lei Nº 11.100, de 06 de Abril de 2018**. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ESTADO DA PARAÍBA – 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.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Campinas. Educ, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarianização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 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; 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.

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

QUEROINTEGRAL. Entre de cabeça no Ensino Médio Integral. **Site QueroIntegral**. 2021. Disponível em: <https://querointegral.com.br/PB/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

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_SA1_ID11443_17092018235906.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

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

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.

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

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.