



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICTOR COQUEIRO DE SOUSA

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): Uma análise das implica-
ções para as condições do trabalho docente**

TRÊS LAGOAS/MS
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VICTOR COQUEIRO DE SOUSA

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): Uma análise das implica-
ções para as condições do trabalho docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

**TRÊS LAGOAS/MS
2024**

“A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos.”

C.S. Lewis

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus pais, Clodoaldo Araujo de Sousa e Fátima Aparecida Meira Coqueiro de Sousa, e aos meus avós paternos, José Tavares Neto de Sousa (*in memoriam*) e Maria Sueli Araujo de Sousa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Senhor, Jesus Cristo, pois creio que, sendo Ele o criador e sustentador de todas as coisas, Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas, inclusive qualquer feito intelectual que eu consiga realizar (Cl 1.16-18; Rm 11.36).

Agradeço também à minha igreja, Primeira Igreja Batista de Pereira Barreto (PIB), aos meus líderes, Pr. Ivo e Marly Vicente, e a toda a comunidade dos santos, que faz parte da minha vida e integra uma parte importante de quem eu sou.

Em especial, ainda no âmbito espiritual, agradeço aos meus amigos e irmãos em Cristo: Wagner Prates e à Dr.^a Graziella Chaves, que me auxiliaram nos momentos de maior dificuldade.

Agradeço à minha família: meus pais, Clodoaldo e Fátima, que me apoiaram e estiveram comigo neste período de lutas intensas; e ao meu irmão, Henrique, pelos conselhos referentes à minha escrita.

Agradeço à minha namorada, Erika T. Ganda, por todo apoio e companheirismo, sem os quais esta dissertação não seria possível.

Agradeço a toda a minha família que reside no município de Itapura - SP, incluindo meus avós paternos, tios e tias, primos e primas, que também integraram esta parte importante da minha vida.

Agradeço a todos os meus amigos que participaram, direta ou indiretamente, deste feito. Os que me vêm à mente neste momento são: João Felipe, Matheus Dias, David Santos, Gustavo Couto, Paulo Alves, Tamiris Souza, Renan Dias, P. H. Mastelari, Paulo Leal...

Em especial, menciono a minha amiga e irmã da vida, Stefany dos Santos, que esteve comigo desde a graduação e, durante este mestrado, foi fundamental para mim. Sem ela, o sonho da conclusão desta pós-graduação teria sido impossível.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta, que muito me auxiliou com a minha pesquisa e, além disso, contribuiu para o pesquisador que sou hoje e que almejo ser no futuro.

Agradeço ao Geforp e, em especial, a dois colegas que me prestaram grande ajuda: Kerollayne Carvalho e Leandro Batista.

Agradeço às professoras Dras. Giselle Cristina Martins Real e Mariana Esteves de Oli-

veira, que, ao comporem a banca de qualificação, fizeram sugestões e apontamentos que contribuíram imensamente para a melhoria da presente pesquisa.

Agradeço à Capes pelo financiamento. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Nos últimos anos, o Programa Ensino Integral (PEI) tornou-se o principal foco das políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo. As diretrizes e os documentos do PEI prometem uma carreira docente aprimorada, com salários mais altos, mais tempo para a preparação de aulas, formação continuada e dedicação exclusiva a uma única escola. Com base nessas premissas, esta pesquisa teve como objeto de estudo o PEI, focando na compreensão dos fatores que influenciam sua implementação no que tange à formação e ao trabalho docente na rede de ensino de São Paulo. Para isso, propôs-se analisar suas raízes históricas e, por meio de revisão de literatura e análise documental, identificar possíveis discursos presentes nos documentos relacionados às condições de trabalho dos professores que atuam no programa. A pesquisa parte da hipótese de que há um processo de precarização do trabalho docente e busca confirmar essa hipótese dentro do PEI, o que constitui seu objetivo principal. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com ênfase na Análise Documental e de Conteúdo. Para a análise histórica, utilizou-se o método de interpretação de fontes conhecido como Análise Documental, com as fontes históricas retiradas do acervo do jornal O Estado de S. Paulo e da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), todas elas relacionadas ao objeto da pesquisa. Quanto à Análise Documental e de Conteúdo, focada no trabalho docente, foram analisados os documentos orientadores e formativos do PEI (2014-2023), disponíveis no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Os resultados da pesquisa indicam que houve, de fato, um processo histórico de precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo, o qual foi intensificado com o surgimento do PEI. O modelo de gestão empresarial e neoliberal adotado pelo programa contribuiu para agravar essa precarização, em consonância com as políticas públicas educacionais implementadas no estado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Programa Ensino Integral; Trabalho Docente.

ABSTRACT

In recent years, a full-time school program known in Portuguese as the “*Programa Ensino Integral (PEI)*” has become the central focus of educational public policies in the State of São Paulo. The guidelines and documents of the PEI promise an enhanced teaching career, with higher salaries, more time for lesson preparation, continuous training, and exclusive dedication to a single school. Based on these premises, this research examines the PEI, focusing on understanding the factors that influence its implementation regarding teacher training and work in São Paulo's education system. To achieve this, the study aimed to analyze its historical roots and, through a literature review and document analysis, identify potential discourses present in the documents related to the working conditions of teachers involved in the program. The research is grounded in the hypothesis that there is a process of precarization of teaching work, and it seeks to confirm this hypothesis within the PEI, which constitutes its primary objective. The adopted methodology follows a qualitative approach, with an emphasis on Document and Content Analysis. For the historical analysis, the research employed a method of source interpretation known as Document Analysis, with historical sources retrieved from the archives of the newspaper *O Estado de S. Paulo* and the Legislative Assembly of the State of São Paulo (ALESP), all related to the research subject. As for the Document and Content Analysis focused on teaching work, the guiding and training documents of the PEI (2014-2023), available on the website of the School of Training and Development of Education Professionals of the State of São Paulo (EFAPE), were analyzed. The research results indicate that there has indeed been a historical process of the precarization of teaching work in the State of São Paulo, which has been intensified with the advent of the PEI. The corporate and neoliberal management model adopted by the program has contributed to exacerbating this precarization, in line with the public educational policies implemented in the state.

Keywords: Educational Policies; Full-Time School Program; Programa Ensino Integral; Teaching Work.

Relatório de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Interno

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Fundação Universidade Federal da Grande Dourado
Membro Externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Membro Suplente Interno

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Hierarquia da gestão (Alinhamento vertical) do Programa Ensino Integral (PEI) ...	79
Figura 2. “Nine Box” com os quadrantes da Avaliação dos Resultados	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Opiniões dos gestores do PEI coletadas por Grund (2019) sobre questões que permeiam o RDPI	97
Gráfico 2. Comparação dos resultados do IDESP das escolas PEI com as escolas de tempo regular	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. População do Brasil e da Província/Estado de São Paulo: 1872-2000	38
Quadro 2. Artigos levantados de 2017 a 2023 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	65
Quadro 3. Legislações mencionadas nos artigos científicos	69
Quadro 4. Dissertações levantadas de 2015 a 2023 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	87
Quadro 5. Teses levantadas de 2016 a 2021 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	104
Quadro 6. Frequência de Monitoramento das gestões pesquisadas por Ferreira (2020)	113
Quadro 7. Ferramentas da gestão do PEI e suas funções	116
Quadro 8. Caracterização geral das formações que ocorrem no PEI	118
Quadro 9. termos mais recorrentes nos documentos do PEI	124
Quadro 10. Depoimento dos professores do PEI na literatura científica	137
Quadro 11. “Mapa de Competências” para formação no PEI	140

LISTA DE SIGLAS

- AAP:** Avaliação de Aprendizagem em Processo
- ALESP:** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
- AL:** Aliança Liberal
- ARENA:** Aliança Renovadora Nacional
- ATPCA:** Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área
- ATPCG:** Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
- BID:** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD:** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAICS:** Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes
- CEE:** Centro Educacional Elementar
- CIEPS:** Centros Integrados de Educação Pública
- CIACS:** Centros Integrados de Atendimento à Criança
- CLT:** Consolidação das Leis do Trabalho
- CROSSREF:** Crossref Metadata Research
- D.E.:** Diretoria de Ensino
- DOAJ:** Directory of Open Access Journals
- EFAPE:** Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
- ETI:** Escola de Tempo Integral
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FGTS:** Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
- GD:** Gestão Democrática
- GDAE:** Gestão Dinâmica de Administração Escolar
- GFORP:** Grupo de Estudos em Formação de Professores
- ID:** Indicador de Desempenho
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP:** Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- ICG:** Índice de Complexidade de Gestão

IF: Indicador de Fluxo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE: Nível Socioeconômico

ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MDB: Movimento Democrático Brasileiro

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OT: Orientação Técnica

PAEI: Sistema do Plano de Ação do Ensino Integral

PDS: Partido Democrático Social

PECSP: Programa Educação – Compromisso de São Paulo

PEI: Programa Ensino Integral

PDCA: Plan, Do, Check, Act

PDRAE: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PPA: Plano Plurianual

PPC: Professor Coordenador de Área

PCNP: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCG: Professor Coordenador Geral

PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança

PROCENTRO: Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio

PSB: Partido Socialista Brasileiro

PSDB: Partido da Social-Democracia Brasileira

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSS: Escala de Estresse Percebida

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PV: Projeto de Vida

QVT: Escala de Qualidade de Vida no Trabalho

RC: Roda de Conversa

REDALYC: Sistema de Informação Científica da Rede de Revistas Científicas da América Latina e o Caribe, Espanha e Portugal

RDPI: Regime de Dedicção Plena e Integral

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC-SP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SED: Secretaria Escolar Digital

TGE: Tecnologia de Gestão Educacional

TESE: Tecnologia Empresarial Socioeducacional

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

UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UNITAU: Universidade de Taubaté

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNIB: Universidade Ibirapuera

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie

USCS: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

UNICEF: Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas

Sumário

INTRODUÇÃO	18
1 A ANÁLISE HISTÓRICA: DOS PRIMÓRDIOS AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)	23
1.1. Os primórdios da educação paulista: da colônia às últimas décadas do Império (1500-1870)	23
1.2. A escolarização na educação paulista (1870-1930)	37
1.3. Os antecedentes do golpe militar: a educação paulista e a criação das primeiras escolas em tempo integral (1930-1964)	45
1.4. O governo-empresarial militar: a base da precarização do trabalho docente (1964-1985)	49
1.5. São Paulo e PSDB: a consolidação da precarização do trabalho docente paulista	56
1.6. Implementação do Programa Ensino Integral (PEI)	60
2 UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)	63
2.1. Metodologia da revisão de literatura	63
2.2. Artigos científicos levantados	64
2.2.1. Conceituação de “Educação Integral” segundo os artigos científicos	68
2.2.2. Neoliberalismo e PEI segundo os artigos científicos	68
2.2.3. As legislações que permeiam o Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos	69
2.2.4. Caracterização geral do Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos	71
2.2.5. Princípios norteadores do Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos	72
2.2.6. Projeto de Vida segundo os artigos científicos	74
2.2.10. Comparação entre ETI e PEI segundo os artigos científicos	83
2.2.11. Expansão da oferta do PEI segundo os artigos científicos	84
2.2.12. Resultados alcançados pelo PEI segundo os artigos científicos	85
2.3. Dissertações levantadas	86
2.3.1. Gestão e mecanismos de controle segundo as dissertações	89
2.3.2. Trabalho docente e condições do trabalho segundo as dissertações	95
2.3.3. Formação continuada de professores segundo as dissertações	100
2.3.4. Alguns resultados do PEI segundo as dissertações	102
2.4. Teses levantadas	104
2.4.1. Caracterização geral do programa segundo as teses	105

2.4.2. Protagonismo Juvenil segundo as teses.....	108
2.4.3. Resultados alcançados pelo PEI segundo as teses	110
2.4.4. Gestão e mecanismos de controle segundo as teses	112
2.4.5. Formação de professores segundo as teses	117
2.5. Algumas considerações sobre a revisão de literatura	120
3 A ANÁLISE DOCUMENTAL: OS DISCURSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)	122
3.1. Termos centrais dos documentos do PEI	123
3.2. O professor autômato	126
3.3. O professor refém	132
3.4. O professor “além da função”	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, dentro da linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas. O estudo foi realizado com o apoio das discussões e referenciais teóricos sugeridos pelo Grupo de Estudos em Formação de Professores (GForP), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta, da mesma instituição. Dada a natureza do tema, esta pesquisa se aproxima mais do escopo das “políticas públicas”, pois o Programa Ensino Integral (PEI), foco central deste trabalho, é uma política pública do estado de São Paulo, desenvolvida com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação paulista.

A escolha do PEI como objeto de estudo surgiu de minha vivência enquanto docente em uma escola de tempo integral pertencente ao programa. Essa experiência prática despertou em mim a necessidade de compreender melhor os aspectos desta política pública, especialmente no que tange às condições de trabalho dos professores. Dado o envolvimento direto com a implementação do PEI, busquei investigar se os documentos e diretrizes que orientam o programa apresentavam elementos que indicassem um processo de precarização do trabalho docente, ou, ao menos, sua continuidade.

A já mencionada “educação de qualidade”, questão que norteia a criação do PEI, na verdade, é um objetivo comum a todas as unidades federativas do país, além de integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Diversos estados, e não apenas São Paulo, têm implementado políticas públicas voltadas para enfrentar os desafios educacionais. E, como já dissemos, o Programa Ensino Integral foi proposto com essa visão desenvolvimentista e tem sido destacado no discurso político como um exemplo de sucesso na busca por uma educação de qualidade, sendo, inclusive, citado como referência por outras unidades federativas (Barbosa; Placco, 2019).

No ano de 2006, com base na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 34, que fomenta o aumento de tempo em sala de aula e a mudança progressiva do ensino fundamental regular para tempo integral, e 87, que define como objetivo tornar as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental em escolas de tempo integral, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) desenvolveu o programa Escola de Tempo Integral (ETI), que foi o primeiro passo para ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar (São Paulo, 2014). Seis anos depois, em 2012, foi proposto o Programa Ensino Integral (PEI) como uma das ações apresentadas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP); esse programa, o PECSP, que

surgiu em 2011 como uma das ações do Plano Plurianual (PPA) relativo ao período de 2012 a 2015, afirmava ter como prioridade o estreitamento da relação entre governo e sociedade e, em decorrência disso, foi estruturado em cinco pilares: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira, e mobilização da sociedade (Dias, 2018).

Ademais, algumas medidas do PPA afirmavam a busca pela valorização dos profissionais, a expansão da oferta do ensino médio e técnico, a consolidação do currículo e a reorganização administrativa da SEDUC-SP, em suma, havia ali uma intenção de melhorar a qualidade da educação pública estadual. É nessa conjuntura de mudanças na educação paulista que surge o PEI, com a intenção de gerar um novo modelo de escola e se tornar, em tese, uma carreira mais atrativa para o docente.

O Programa Ensino Integral de São Paulo, como já mencionado, foi concebido como uma variante do modelo ETI, que já havia sido implementado no estado. Ele foi regulamentado pela Lei Complementar (LC) nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que estabeleceu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação da Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os professores que lecionam nas escolas do PEI. Além disso, foram introduzidas outras modificações por meio do PEI: o regime de trabalho dos professores passou a ser de 40 horas semanais e se tornou proibida qualquer outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento escolar (Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018; Silva; Ramos, 2020; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Nas informações iniciais sobre esta pesquisa já se evidencia que se trata de um esforço para compreender a possível precarização do trabalho dos professores do estado de São Paulo. Sobre isso, poderíamos elencar alguns aspectos ainda nesta introdução, porém, escolhemos deixar as descrições presentes no corpo do texto desta dissertação.

Porém, de modo resumido, partimos da hipótese de que o Programa Ensino Integral possa ter enfrentado e/ou enfrenta sérios problemas estruturais e, como se trata de um tema recente, a fim de embasar nossa pesquisa, foi necessário realizar um levantamento e uma análise crítica dos discursos presentes nos documentos que dele fazem parte, traçar uma análise histórica, realizar uma revisão de literatura sobre essa política pública e, principalmente, investigar a hipótese de que as normas do PEI tenham gerado um novo impacto nas condições de trabalho dos professores da rede pública paulista.

Em suma, esta pesquisa tem como objetivo geral a compreensão dos condicionantes do processo de implementação do PEI na formação e no trabalho do docente da/na rede de ensino de São Paulo. Para mais, também nos propomos a explicitar as raízes históricas da educação

brasileira e paulista que contribuíram para o desenvolvimento da neoliberalização da educação brasileira e na criação do Programa Ensino Integral (PEI), os discursos dos documentos do PEI e sua possível relação com a lógica neoliberal e com as condições do trabalho docente e, por fim, os condicionantes do trabalho docente em São Paulo na implementação/formulação do PEI.

Portanto, se trata de uma pesquisa que se debruça sobre as raízes históricas que permeiam o programa, bem como os documentos orientadores do PEI, com especial enfoque em levantar categorias e analisá-las por meio de um olhar voltado para os discursos e as exigências feitas aos professores que nele atuam, e isso foi possível por meio da categoria de análise conhecida como *precarização do trabalho docente*.

De modo geral, esperamos por meio desta dissertação agregar às pesquisas sobre o tema em questão e contribuir para a linha de pesquisa em políticas públicas educacionais do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do campus de Três Lagoas.

Postas todas as informações anteriores, a fim de agora explicar o método, inicialmente, é necessário explicar que o entendemos como as regras ou procedimentos orientadores da pesquisa a fim de torná-la eficaz (Laville; Dionne, 1999). Nesse sentido, a abordagem que utilizamos para a pesquisa é a Pesquisa Qualitativa, uma abordagem de análise de dados não numéricos que tem como foco central a compreensão do ser humano, seus aspectos e suas múltiplas relações com elementos não quantificáveis (Lüdke; André, 1986).

Sobre a técnica de coleta e interpretação dos dados, utilizamos a Análise Documental combinada com a Análise de Conteúdo, que se baseia na coleta e interpretação de documentos escritos. Entendemos o conceito de documento, conforme Lüdke e André, como quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (Lüdke; André, 1986). Quanto à Análise Documental, seguimos a definição de Cellard (2008), que identifica duas fases: a *preliminar*, em que se realiza o exame e a crítica do documento, e a *análise* propriamente dita, momento em que ocorre a interpretação dos documentos por meio dos referenciais teóricos.

Além disso, utilizamos o conceito de *categorização* da obra *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2016), dividindo o conteúdo textual em eixos temáticos para melhor análise, potencialização da revisão de literatura e precisão da análise de conteúdo. Com base na Análise Documental de Cellard (2008), entendemos ser possível examinar fontes históricas e identificar o que os documentos revelam. Por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), conseguimos perceber não apenas o que os documentos explicitam, mas também o que insinuam, ou seja,

seus discursos implícitos. Portanto, ambos os referenciais metodológicos são essenciais para esta pesquisa.

No início da fase preliminar, realizamos a coleta dos dados, ou seja, os documentos, nos sites pertencentes à Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) e também no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - Paulo Renato Costa Souza (EFAPE). Somente foram coletados os documentos em domínio público.

Já as fontes históricas, as coletamos no acervo do jornal *O Estado de S. Paulo*, disponibilizadas de forma gratuita e pública, e selecionamos as que mencionaram certos períodos históricos que contextualizam a história anterior ao PEI e as utilizamos para compreender a evolução histórica do objeto de pesquisa. Além do acervo do jornal, também nos utilizamos dos documentos históricos disponibilizados publicamente pelo site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), que disponibiliza leis antigas e atuais que nos ajudaram a entender certos episódios da história da educação no Estado de São Paulo.

Além dessas fontes, também utilizamos os documentos disponíveis no site da SEDUC-SP, do qual foi utilizado o documento orientador do programa, denominado de *Diretrizes do Programa Ensino Integral* e o *Caderno do Gestor*.

Da EFAPE, foram analisados os materiais formativos, disponibilizados de modo público, referentes ao ofício dos professores do Programa Ensino Integral. Nesses materiais mencionados, encontram-se instruções para que os professores possam realizar as práticas obrigatórias do programa, bem como executar a parte pedagógica impostas pelo Estado, além disso, fazem parte da bibliografia utilizada na formação continuada de professores pela EFAPE. No caso, utilizamos o seguinte material: *Caderno do(a) professor(a): tutoria*.

Também utilizamos, ainda que em menor quantidade, as seguintes edições do jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP): 2 de setembro de 2019, 6 de setembro de 2019 e 5 de maio de 2021.

Reiteramos, portanto, que a pesquisa foi viabilizada por meio da interpretação dos dados obtidos com a abordagem da Pesquisa Qualitativa, utilizando as teorias críticas presentes na bibliografia, assim como a categoria de análise conhecida como *Precarização do Trabalho Docente*. Após a aplicação desses procedimentos, foi possível alcançar os resultados e a redação deste relatório final em forma de dissertação.

Por fim, esclarecemos que o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, intitulado “A análise histórica: dos primórdios ao Programa Ensino Integral (PEI)”, realizamos uma contextualização histórica para situar o objeto de estudo em um cenário mais

amplo, abordando os processos de rupturas e continuidades na educação brasileira e paulista. Exploramos o surgimento dos ideais de integralidade, a criação das escolas de tempo integral no Brasil, o início das primeiras formas de precarização do trabalho docente e, naturalmente, a influência da neoliberalização, fatores que contribuíram para o surgimento do Programa Ensino Integral (PEI).

No Capítulo 2, “Uma revisão de literatura sobre o Programa Ensino Integral (PEI)”, apresentamos uma revisão de literatura detalhada, com o objetivo de compreender o que já foi investigado no meio acadêmico sobre o programa em suas diversas manifestações.

Por fim, no Capítulo 3, intitulado “A análise documental: os discursos de precarização do trabalho docente no Programa Ensino Integral (PEI)”, identificamos as categorias que emergiram da análise dos principais documentos orientadores do PEI. Nesse capítulo, a pesquisa foi concluída e, por meio dele, chegamos às considerações finais sobre a precarização do trabalho docente no Programa Ensino Integral em São Paulo.

1 A ANÁLISE HISTÓRICA: DOS PRIMÓRDIOS AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

“Este estudo [a História] arrebatava em interesse os da natureza. Não somente as maravilhas da criação que contemplamos, mas o homem, ser moral e rei da criação. Estudamos os atos humanos, suas causas, seu alcance, suas consequências econômicas, sociais, políticas, religiosas, literárias, científicas. Apreciamos as personagens à luz dos grandes princípios. Ensina-nos a detestar a felonía, a baixaza, deslealdade, os atentados contra a justiça.”

- Louis Riboulet, em “Conselhos sobre o Trabalho Intelectual” (2019).

O propósito deste capítulo é analisar os eventos passados que influenciaram nosso objeto de pesquisa, o Programa Ensino Integral (PEI). No entanto, também nos propomos a esboçar, mesmo que brevemente, o contexto histórico anterior àqueles que realmente se relacionam com o objeto, a fim de possibilitar uma narrativa coesa e, após isto, abordarmos os períodos que foram determinantes para o surgimento do PEI.

Buscaremos seguir a cronologia dos acontecimentos e compreendê-los de maneira integrada, evitando dar a impressão de que os eventos estão isolados, pois, de fato, não estão.

Portanto, para uma compreensão mais abrangente da evolução do objeto, ainda que na narrativa apareça a contextualização inevitável que engloba a história da educação brasileira e a história da educação no Estado de São Paulo, destacamos que todo este capítulo se estrutura em torno dos seguintes eixos temáticos: as escolas em tempo integral, a neoliberalização da educação nacional, as mudanças nas condições do trabalho docente e, finalmente, o surgimento do Programa Ensino Integral.

1.1. Os primórdios da educação paulista: da colônia às últimas décadas do Império (1500-1870)

Como já esclarecido, esta pesquisa propõe-se a estudar uma política pública do sistema educacional do Estado de São Paulo que foi fundada em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), todavia, antes mesmo da existência de qualquer política pública, de um sistema educacional nacional, quem dirá estadual, houve um percurso histórico que deu o tom para o caráter educacional neoliberal que permeia as políticas educacionais atuais de São Paulo, é este percurso primordial que nos propomos a traçar. Logo, iniciaremos com o passado mais distante, o colonial, até chegar a realidade mais atual, a educação neoliberal.

Para iniciar este texto, salientamos que, durante o século XVI, houve alguns determinantes da história europeia que influenciaram a colonização da América. Entre os mais importantes, podemos listar a ascensão da classe social burguesa, a Revolução Comercial, o Mercantilismo e as Reformas Religiosas. Neste tempo, duas monarquias se destacaram na Península Ibérica, Portugal e Espanha, ambas almejaram conquistar partes do Novo Mundo (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015).

Portanto, de forma sucinta, podemos afirmar que as intenções de descoberta e colonização das terras americanas foram comerciais e religiosas, visto que os europeus procuravam encontrar riquezas, em especial ouro e prata, e catequizar os povos ameríndios que ali habitavam, justamente para que a Igreja Católica, grande influência religiosa de Portugal e Espanha e que foi ainda mais fortalecida após as Guerras de Reconquista, pudesse controlar a disseminação das doutrinas do protestantismo emergente no continente europeu. A ordem que assumiu esta importante responsabilidade de catequizar as terras que viriam a constituir o Brasil foi a Companhia de Jesus, em que os membros são chamados de jesuítas, fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, encabeçados por Sto. Inácio de Loyola (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr, 2015).

Os portugueses chegaram ao Brasil em abril de 1500 com a esquadra de Pedro Álvares Cabral, porém, além dela, neste período, duas expedições portuguesas foram enviadas para o reconhecimento, uma em 1501 e a outra no ano de 1503, e, mesmo com a vitória, não obtiveram êxito quanto aos metais preciosos cobiçados, por isso, se satisfizeram com a extração do pau-brasil, matéria-prima abundante em terras tupiniquins (Aranha, 2020; Moreni; Straccia, 2001; Silva; Piqueira, 2010).

A exploração da terra foi constante desde o momento da chegada, mas só podemos dizer que a colonização ocorreu a partir de 1530, quando Dom João III, filho de Dom Manoel, enviou a expedição de Martim Afonso de Sousa para povoar e expulsar os franceses, que também se interessavam pelo Novo Mundo (Moreni; Straccia, 2001; Holanda *et al.*, 2007).

Nos anos de 1530 que Dom João III começa o regime das *Capitanias Hereditárias*, terras doadas pela coroa por meio de um foral aos capitães-donatários, membros das pequenas nobrezas, que tinham como objetivo a colonização da terra que havia de ser financiada com os recursos próprios. Nesse ínterim, adentrando no passado longínquo do estado de São Paulo, Martim Afonso de Sousa estabeleceu um núcleo de povoamento, sustentado, é claro, por ele mesmo. Por isso, já em 1532, foi fundada a vila de São Vicente, que se tornou a sede administrativa da capitania de São Vicente. Todavia, Martim Afonso de Sousa não estava tão interessado na colônia, mas no comércio de especiarias, por isso, deixou o comando das capitanias

para Ana Pimentel, sua esposa, e esta tratou de nomear os capitães-mores que cuidariam de sua posse em seu nome (Silva; Piqueira, 2010).

Desde a chegada ao Brasil, Martim Afonso de Sousa havia vindo com seu irmão, Pero Lopes de Souza, donatário da capitania de Santo Amaro, que ambicionou parte das terras do irmão e, em decorrência disso, de forma breve, várias gerações dos irmãos se digladiaram pelas terras da capitania de São Vicente. Os conflitos envolvendo as terras só se solucionariam no séc. XVIII, com a venda da terra pelo marquês de Cascais a Dom João V (Silva; Piqueira, 2010).

Do ponto de vista educacional, foi em 1549, um ano após a criação do Governo Geral do Brasil, no mesmo ano da posse de Tomé de Sousa como governador, que chegaram os jesuítas juntamente com sua esquadra e, em pouco tempo, os padres, de formação intelectual e filosófica incontestável, aprenderam o tupi-guarani e elaboraram textos de catequese para a substituição da cultura indígena pela católica (Aranha, 2010; Moreni; Straccia, 2001; Holanda *et al.*, 2007).

Um grande expoente desse período, tanto para a história do Brasil, quanto para a história de São Paulo, foi o Pe. Anchieta, que, além de ser considerado fundador do colégio que se tornaria a cidade de São Paulo, se propôs ao trabalho de grande valor de elaborar uma gramática do idioma tupi-guarani (Aranha, 2020; Piza, 2014).

Os jesuítas, em um primeiro momento, foram liderados pelo Pe. Manuel de Nóbrega e, sob seu mando, se estabeleceram escolas elementares, secundárias, seminários e missões. Os religiosos da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil pelo litoral baiano, mas se deslocaram rapidamente para o sul do país, a fim de fundar suas instituições. Os primeiros colégios jesuítas se estabeleceram em Porto Seguro e em São Vicente (Aranha, 2010; Moreni; Straccia, 2001; Holanda *et al.*, 2007).

No ano de 1554, os jesuítas, incluindo o Pe. Anchieta, saíram de São Vicente a fim de conviver e catequizar os povos indígenas no planalto do Piratininga, por isso, nos arredores dos rios Tamanduateí e Anhangabaú foi construído um barracão de taipa a fim de se tornar um colégio, este que ficou conhecido como Colégio São Paulo e teve sua missa inaugural em 25 de janeiro de 1554 (Marcílio, 2005; Moreni; Straccia, 2001; Silva; Piqueira, 2010; Piza, 2014; Holanda *et al.*, 2007).

De certa forma, os colégios, missões e internatos jesuítas já refletiam uma concepção de educação integral fundamentada nas Artes Liberais medievais. Essa abordagem visava formar plenamente o indivíduo para o serviço a Deus, a catequização dos povos indígenas e, além disso, oferecer vagas para os filhos das elites locais e para algumas crianças da colônia (Klein, 2016; Conceição, 2019).

Com o passar do tempo, naturalmente, a população da colônia foi crescendo, ao redor do colégio foi se formando um povoado e, em decorrência disso, o colégio subiu ao patamar de vila, denominada de São Paulo do Piratininga, e se tornou a nova sede administrativa de São Vicente. Com o desenrolar da história, esta vila viria a se tornar a grande cidade de São Paulo, que se expandiria pelos seus entornos, possibilitando a consolidação de um imenso território (Marcílio, 2005; Moreni; Straccia, 2001; Silva; Piqueira, 2010; Piza, 2014; Holanda *et al*, 2007).

Durante aproximadamente duzentos anos, do século XVI ao XVII, a educação jesuítica, que de início era voltada para a catequização de indígenas e para a formação de padres, trouxe para si a responsabilidade de ser a única educação existente na colônia. A ordem religiosa, a partir de 1573, dedicou-se não apenas a instruir os indígenas nas habilidades de leitura e escrita, mas também ofereceu cursos de humanidades de nível médio. Esses cursos, embasados em seu plano educacional denominado *Ratio Studiorum*, tinham como objetivo primordial o ensino do latim e da gramática. Tais programas educacionais eram frequentados por dois grupos distintos: futuros sacerdotes e os filhos da elite; estes últimos, após uma formação rigorosa, amplamente ancorada em técnicas mnemônicas, se sentiam preparados para cursar o ensino superior em instituições estrangeiras (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015).

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, com a instituição das capitanias hereditárias, a maior atividade econômica, principalmente do litoral nordestino, foi o cultivo da cana-de-açúcar, porém, era inviável para a capitania de São Vicente competir com o açúcar nordestino, o que gerou uma grande pobreza na região, por isso, no século XVII, foram organizadas as expedições conhecidas como *bandeiras*, que visavam adentrar o interior para encontrar riquezas minerais e capturar e escravizar indígenas. Inclusive, um dado interessante é levantado por Holanda *et al* (2007), quando menciona que a expressão “buscar o remédio para a sua pobreza” ou frases nesse sentido, eram textos comuns encontrados no testamento dos bandeirantes paulistas (Holanda *et al*, 2007, p. 304).

Como dito, as bandeiras saíram da Capitania de São Vicente, mais precisamente da vila de São Paulo, e estas foram responsáveis por ampliar o território brasileiro de sul a sudeste, rompendo com o antigo Tratado de Tordesilhas. Todavia, o ouro só foi achado no ano de 1694, em Minas Gerais, e, por causa dele conflitos foram deflagrados, sendo o maior deles a Guerra dos Emboabas que, brevemente, iniciada em 1708, se tratou de uma guerra motivada pela tentativa paulista de monopolizar a exploração do ouro que foi frustrada pela exploração de estrangeiros portugueses, chamados pelos paulistas de *emboabas*, e pessoas de outras capitanias. A guerra terminou com a derrota dos paulistas, porém, segundo Holanda *et al*. (2007), por causa

dela foi criada uma nova capitania pela carta régia de 9 de novembro de 1709: a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro, agora desvinculada da antiga Capitania de São Vicente; além disso, em 11 de julho de 1711, a vila de São Paulo foi elevada à categoria de cidade. Contudo, não durou, pois em 1720 Minas Gerais se tornou capitania, em 1738 foram separadas as áreas hoje correspondentes ao Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em 1744 foi Goiás, 1748, Cuiabá (Moreni; Straccia, 2001; Holanda *et al.*, 2007).

Além dos bandeirantes, podemos também mencionar, durante os séculos XVII, XVIII e início do XIX, o tropeirismo, a atividade comercial paulista responsável por fazer o transporte e a comunicação entre as várias regiões do Brasil, na qual os tropeiros, aqueles que conduziam as tropas de mulas, realizavam a ligação entre as áreas produtoras de alimentos e os centros consumidores. Também foram essenciais para o escoamento do ouro após sua descoberta. Apesar de não ser uma informação que interfira diretamente para o contexto histórico dessa pesquisa, os tropeiros foram importantes na construção da cultura paulista, principalmente para a região de Sorocaba, conhecida como “a capital tropeirista” do Brasil. Também foram responsáveis por construir diversas estradas que auxiliaram na ligação dos centros urbanos da Capitania de São Paulo e, é claro, auxiliar no processo de urbanização, assim como fizeram também os bandeirantes (Moreni; Straccia, 2001).

Como vimos, do século XVI ao início do século XVIII, diversos acontecimentos políticos e territoriais foram desdobrados, mas, quanto à educação pública e ao trabalho docente, que era restrito aos padres jesuítas que lecionavam para poucas pessoas na cidade, São Paulo nada desenvolveu até o ano de 1759 (Marcílio, 2005).

De amplo modo, o Brasil do século XVIII foi um ambiente agitado e repleto de disputas, afinal, foi o período em que o açúcar brasileiro começou a sofrer concorrência estrangeira, o centro econômico da colônia mudou-se para o sul de Minas Gerais e região Sul e, é evidente, diversos conflitos, incendiados pelo iluminismo europeu e norte-americano, foram deflagrados por insatisfação com o domínio colonial português, como a Revolta de Filipe dos Santos, em 1720, a Conjuração Mineira em 1789 e a Conjuração Baiana em 1798. Mas, o que não podemos esquecer, é que o iluminismo não influenciou somente as revoltas e conjurações no Brasil Colônia, mas também embasou a primeira grande mudança na educação colonial, o decreto de expulsão dos jesuítas ordenado pelo Marquês de Pombal em 1759, algo que impactou o país como um todo, inclusive a recente capitania de São Paulo (Aranha, 2020; Marcílio, 2005).

A expulsão dos jesuítas fez com que a educação nacional deixasse de ter um método e uma organização, ainda que o quê havia antes fosse algo muito restrito, a nova educação colonial se mostrou menos eficaz e, assim como a anterior, muito elitista. No começo, os professores

que continuaram lecionando ainda eram os alunos dos próprios jesuítas, mas, com a ascensão da educação pública em Portugal, essa cultura chegou ao Brasil, em 1772, por meio das *aulas régias*, que se tratava de aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, só que eram ministradas por professores leigos pagos pelo governo, mal-pagos, aliás, em locais próprios ou em casas de pessoas da elite. Essa forma de educação permaneceu durante o século XVIII e o século XIX (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005).

A Capitania de São Paulo, desde a sua fundação, passou, ao longo do século XVIII, por diversos capitães-gerais e por mudanças políticas significativas¹. Como mencionamos, em 1759 os jesuítas haviam sido expulsos por alvará régio, por isso, nesta época, o clero existente em São Paulo começou, também, a sofrer influência iluministas, não o iluminismo francês, mas o iluminismo italiano que era marcadamente cristão e católico. Portanto, não é errado dizer que muitos dos formadores de professores da época ou até mesmo os próprios professores leigos de São Paulo foram sacerdotes iluministas (Marcílio, 2005).

Em 1772, Pombal começou a reforma de fato. Regulamentou a instrução primária e secundária leiga e gratuita, mas, quanto ao ensino superior, não podemos nos esquecer que as universidades, neste tempo, ainda eram proibidas de serem criadas em solo brasileiro (Marcílio, 2005; Silva; Piqueira, 2010).

Logo após a expulsão dos jesuítas, no ano de 1765, assumiu a gestão da Capitania de São Paulo Dom Luís Antônio, o Morgado de Mateus. Seu governo, de caráter autoritário e militarista, buscou introduzir manufaturas de tecelagem e louça em São Paulo e, no que se refere à instrução pública paulista, foi o encarregado de abrir as escolas de primeiras letras, gramática latina e retórica na cidade de São Paulo. As grandes características dessa educação de São Paulo eram a existência de conteúdos clássicos e múltiplos coexistindo com uma ausência acentuada de materiais para este fim. Em suma, essas foram as características da educação brasileira e paulista durante todo o século XVIII, só ganhariam novos contornos, ainda que discretos, a partir do século XIX (Marcílio, 2005; Silva; Piqueira, 2010).

O continente europeu, na transição do século XVIII para o XIX, viveu momentos mar-

¹ O primeiro governador da Capitania de São Paulo foi Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, que ficou no poder de 1710 a 1713. Após ele, ficaram mais sete governadores-gerais, entre eles, destacamos o penúltimo dentre os sete, Gomes Freire de Andrada, o conde de Bobadela, que ficou no cargo de 1737 a 1739. Andrada foi o grande responsável por convencer Dom João V a colocar os territórios de Santa Catarina e Rio Grande do Sul sob a jurisdição do governo do Rio de Janeiro, cargo que passou a exercer posteriormente, e a dar autonomia a Mato Grosso e Goiás, separando-os de São Paulo. Além disso, Andrada mudou significativamente o rumo da Capitania de São Paulo, pois, em 6 de janeiro de 1748, São Paulo perdeu sua autonomia administrativa e foi anexada à Capitania do Rio de Janeiro. Recebeu-a novamente somente no ano de 1765 (Silva; Piqueira, 2010).

cantes para a história da humanidade, tais como a Revolução Francesa e as Guerras Napoleônicas. Napoleão Bonaparte, imperador francês, conquistou boa parte do continente e começou a ameaçar as monarquias ibéricas através de um bloqueio comercial entre a Inglaterra e os demais países. Em decorrência disso, a corte portuguesa, que era aliada da Inglaterra, em 1808, veio para o Brasil, e uma série de mudanças cruciais foram promovidas, sendo as principais o rompimento do Pacto Colonial e a abertura dos portos para as nações amigas (Fausto, 2019). Ainda sobre os efeitos da chegada ao Brasil da coroa portuguesa, Boris Fausto complementa:

Já no Rio de Janeiro, no mês de abril, o príncipe regente revogou os decretos que proibiam a instalação de manufaturas na Colônia, isentou de tributos a importação de matérias-primas destinadas à indústria, ofereceu subsídios para as indústrias de lã, da seda e do ferro, encorajou a invenção e introdução de novas máquinas. (Fausto, 2019, p. 106)

Além das medidas voltadas para a economia, Dom João implementou uma série de inovações de caráter cultural e arquitetônico em solo brasileiro. Destacam-se a criação da Imprensa Régia em 1808, a abertura da Real Biblioteca em 1810, e a construção do Jardim Botânico do Rio, também em 1810. Além disso, promoveu a Missão Cultural Francesa em 1816 e inaugurou o Museu Real em 1818 (Aranha, 2020).

Quanto à educação, inicialmente, não havia a intenção de desenvolver uma política educacional nacional. O foco estava em resolver os problemas mais urgentes, como a criação de escolas e universidades. Por isso, algumas instituições militares de ensino superior foram criadas, com destaque principalmente para os territórios da Bahia e Rio de Janeiro. Dentre elas, destacam-se a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, além de cursos médico-cirúrgicos em 1808 e diversos cursos avulsos de economia, química e agricultura ao longo do mesmo período (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005).

Ademais, a educação nacional, como um todo, passou a ser estruturada em três níveis: o primário, voltado para alfabetização, o secundário, que continuou com o mesmo formato das aulas régias, e o superior, que estava sendo recém-implantado no Brasil (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005). Sobre a educação nacional e paulista no século XIX, Marcílio faz um breve panorama crítico:

Ao entrar o século XIX, era deplorável a situação do ensino público em geral, não só na cidade de São Paulo como na colônia inteira. Os próprios contemporâneos reconheciam essa situação. “A educação havia feito mui pouco progresso; os conhecimentos eclesiásticos eram geralmente limitados a um mau latim; e o indivíduo feliz, que reunia o conhecimento deste e do francês, era olhado como um gênio transcendente, que de grandes distâncias vinham pessoas consultá-lo.” “Raros eram os livros que circulavam, e não havia o menor gosto pela leitura. As escolas eram muito poucas e

mal dirigidas, havia diminuta frequência de alunos e geralmente as mulheres não aprendiam a ler (Marcílio, 2005, p. 33).

A permanência de D. João no Brasil não apenas acarretou inúmeros benefícios para a colônia, mas também marcou o término do seu *status* subalterno, uma vez que, em 1815, foi promovida à condição de parte integrante do reino, tornando-se o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Essa união significativa resultou na transformação das antigas capitanias em províncias. Contudo, com a estabilização da situação na Europa após a derrocada de Napoleão, surgiu o Congresso de Viena, cujo propósito era a pacificação do Ocidente. Nesse cenário, em 1821, D. João VI viu-se obrigado a retornar a Portugal devido à Revolução Liberal do Porto, deixando seu filho, Pedro de Alcântara, no Brasil sob a assessoria de José Bonifácio de Andrada e Silva (Aranha, 2020; Fausto, 2019; Moreni; Straccia, 2001).

A província de São Paulo, durante esse período, era administrada pelo capitão-geral João Carlos Augusto de Oeyhausen Grevembourg desde 1819. Seu governo foi caracterizado pelo autoritarismo e por uma abordagem não convencional na convocação de homens para o exército da província, chegando a chamar mendigos e vadios de maneira imperativa. Essa atitude provocou um grande conflito com as Forças Armadas, que constantemente se rebelavam contra o próprio capitão-geral. Em 3 de junho de 1821, o confronto entre as Forças Armadas e o capitão-geral atingiu seu auge com a revolta do Batalhão dos Caçadores. Isso levou Grevembourg a formar, em 21 de junho, um governo provisório, tendo a si mesmo como capitão-geral e José Bonifácio de Andrada e Silva como vice. Todavia, essa medida não foi eficaz, e a instabilidade persistiu. Em agosto de 1822, devido aos problemas na província, o príncipe Dom Pedro viajou até São Paulo para dissolver o governo provisório e instaurar um novo em seu lugar. Durante essa viagem, em virtude das circunstâncias², proclamou a independência do Brasil (Silva; Piqueira, 2010). Silva e Piqueira (2010) afirmam:

Após o “grito do Ipiranga”, foi empossado um governo provisório composto de um triunvirato formado pelo bispo Dom Mateus de Abreu Pereira, pelo juiz de Direito José Correia Pacheco e Silva e pelo tenente-general Cândido Xavier de Almeida e Sousa (Silva; Piqueira, 2010, p. 24)

² As circunstâncias da independência não estão ligadas ao problema que o príncipe regente Pedro teve de ir resolver na Província de São Paulo; isso foi apenas um revés. Na verdade, a independência foi motivada pelas medidas impostas por Portugal que prejudicaram o Brasil, dando-lhe indícios de que pretendia fazê-lo voltar ao posto de colônia. Por causa disso, o “partido brasileiro”, nome que Boris Fausto (2019) dá à corrente de opinião que defendia a independência, formado por intelectuais nascidos no Brasil como Cipriano Barata, Muniz Tavares, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Pe. Feijó e Nicolau de Campos Vergueiro, pressionou o príncipe regente a manifestar sua posição, que foi oficializada no dia 9 de janeiro de 1822, com o “Dia do Fico”, e efetivada com a proclamação da Independência do Brasil (Fausto, 2019).

A destituição feita pelo príncipe regente pôs fim à capitania-geral, transferindo o cargo para os governantes que passariam a ser chamados de Presidentes de Província, situação que perdurou até o ano de 1889. Foi nesse breve triunvirato que um dos três escolhidos, o bispo Dom Mateus de Abreu Pereira, segundo Silva e Piqueira (2010), deu início à primeira tentativa, malsucedida, de desenvolver um sistema educacional em São Paulo. Contudo, não foram encontradas outras bibliografias ou fontes que detalhassem as contribuições feitas por ele neste aspecto, apenas houve uma menção por parte de Silva e Piqueira (2010) quanto a sua vontade de tornar isso possível.

Após assumir o trono, D. Pedro I convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa em 1823, momento em que Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado apresentou um projeto de organização da instrução nacional pública que foi dividida, como já havíamos mencionado, em elementar, secundário e superior. As ideias educacionais propostas se basearam na pedagogia de Condorcet, contudo, a proposta não foi cumprida integralmente, pois a Assembleia, que pretendia limitar os poderes do monarca, foi destituída (Aranha, 2020; Fausto, 2019; Brasil, 1827).

A lei que organizou de fato o ensino foi a lei de 15 de outubro de 1827, três anos após a promulgação da Constituição, que ordenou a criação de escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império, inclusive na Província de São Paulo (Aranha, 2020; Fausto, 2019; Brasil, 1827). Porém, como já explicitamos ao longo do texto, permaneceu a estrutura das aulas régias, então, o ensino primário não era obrigatório e o ensino secundário poderia ser feito de maneira recortada e sem a exigência de assiduidade, bastando passar em exames difíceis para ser admitido no ensino superior (Aranha, 2020; Ghiraldelli, 2015); por isso, o que ocorreu, segundo Aranha (2020), foi que:

Sem a exigência de conclusão do curso primário para acesso a outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores. Outras vezes, os pais, em comum acordo, contratavam professores para as aulas em algum lugar escolhido, portanto, sem vínculos com o Estado. Aos demais segmentos sociais, restava a oferta de poucas escolas cujas atividades se restringiam à instrução elementar: ler, escrever e contar. (Aranha, 2020, p. 255)

O método de Condorcet foi recusado, porém, houve um método que norteou a educação no período Imperial, o método lancasteriano, que foi estabelecido pela Lei de outubro de 1827. Este método, segundo Ghiraldelli Jr. (2015), foi desenvolvido para dar conta do maior número de alunos com o menor investimento possível; nele se utilizavam os alunos-monitores, que eram os alunos vistos como mais adiantados, para ajudar os considerados mais atrasados. Os alunos-

monitores eram fiscalizados por supervisores. Isso, em tese, resolveria o problema da falta de professores qualificados, mas, com o tempo, na prática, se mostrou um fracasso. Os alunos-monitores eram, na verdade, professores selecionados por meio de concurso geral, mas, os critérios eram baixos, afinal, não existiam muitos professores, pois os salários eram muito baixos, portanto, se tratava, já nessa época, de um trabalho precarizado (Marcílio, 2005). Apesar disso, segundo Marcílio (2005), o método monitorial³ foi pouco utilizado na Província de São Paulo, mesmo que tenha se tornado lei posteriormente.

Antes mesmo da lei de 1827, a Província de São Paulo já havia sancionado a lei provincial de 20 de outubro de 1823⁴, que definiu a permissão para abertura de escolas de primeiras letras de modo indiscriminado, sem a necessidade de qualquer exame ou licença. Essa medida possibilitou a abertura de diversas escolas de primeiras letras, inclusive para fora da capital (Marcílio, 2005).

A lei de 1827 também afetou o ensino superior e, em menor escala, um esboço de secundário, pois, em São Paulo, foi por meio dela que foi edificada a *Academia de Sciencias Juridicas e Sociais* de São Paulo, uma das pioneiras do país que, futuramente, em 1934, se tornaria a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Anexa a ela, no mesmo ano, foi criado o Colégio de Artes, um preparatório, de nível secundário, para o ingresso no ensino superior. Nesta parte do século XIX, o bacharelismo se tornou sinônimo de enobrecimento e ascensão social. O interessante é notar as prioridades da província, que deixara clara a sua posição ao criar o curso de *Sciencias Juridicas* primeiro do que as necessárias diretrizes pedagógicas⁵ para os professores de primeiras letras, que só foram ratificadas em 1832. A criação de tais diretrizes foi tardia, mas, no fim, acabou não melhorando a educação nesse segmento, tendo serventia somente para a expansão das escolas de primeiras letras para além do centro da cidade a partir de 1841 (Aranha, 2020; Cencic, [s.d]; Marcílio, 2005).

No tocante ao desdobramento histórico de nosso objeto de pesquisa, Marcílio (2005) afirma que o trabalho docente nas escolas de primeiras letras de São Paulo era penoso e os locais onde as aulas eram ministradas apresentavam condições insalubres. Castanha e Bittar

³ Método Monitorial ou Método de Ensino Mútuo são outros nomes pelo qual o método lancasteriano foi conhecido (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005).

⁴ Essa lei, segundo Marcílio (2005), foi reiterada em 1846 e confirmada pelo regulamento de 1868, que confirmou a liberdade de ensino particular descontrolado na Província de São Paulo.

⁵ As diretrizes definiram o sistema Lancaster como oficial e preconizaram a leitura, escrita, aritmética básica e o ensino da moral cristã (Marcílio, 2005).

(2009) destacam que, no século XIX, os salários pagos aos professores de primeiras letras, embora não fossem exatamente ruins, poderiam ser classificados como medíocres. Esses profissionais eram contratados e fiscalizados pelos órgãos competentes da época e enfrentaram pressão pontual para a utilização do método monitorial, que não vigorou por muito tempo. Portanto, as condições de trabalho docente nessas escolas, nesse período histórico, já não eram ideais. Em relação a experiências prévias de alguma forma de educação em tempo integral nessas escolas, ao que tudo indica, tais experiências não ocorreram, sendo mais comuns em conventos, seminários e colégios-internatos de origem religiosa.

De volta ao entorno histórico mais abrangente, fica patente que o governo de Dom Pedro I foi tumultuado por acontecimentos anteriores e contemporâneos ao seu reinado. Tempo antes de sua posse, seu pai, Dom João VI, havia anexado territórios por meio da Guerra Cisplatina, porém, foi com Dom Pedro que revoltas referentes a esse território começaram a acontecer, o que gerou um desgaste de sua imagem para com o exército. O caráter centralizador que optou por assumir também trouxe complicações em sua relação com as elites liberais, as quais passaram a minar seu prestígio. Nesse contexto tenso, em 7 de abril de 1831, Dom Pedro abdicou em favor de seu filho, que, com apenas cinco anos de idade, não pôde assumir imediatamente. Esse episódio marcou o início do governo regencial⁶, que perdurou de 1831 a 1840 (Fausto, 2019).

A década de 1830, além dos conflitos políticos abordados, também marcou o início da crescente econômica na Província de São Paulo e no Brasil, porque foi quando ganhou destaque o cultivo do café na região do Vale do Paraíba, que esteve totalmente baseada na mão de obra escravizada e trouxe riqueza para a província paulista; porém, esse aumento de posses não se converteu, de imediato, em investimentos para a educação de São Paulo (Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005; Moreni; Straccia, 2001). Marcílio (2005) faz um apontamento interessante sobre a educação na província após o *boom* do café, que revela, sobretudo, o porquê de não existir o interesse em investir, prontamente, em uma educação pública na Província de São Paulo:

Com o enriquecimento das famílias paulistas fazendeiras de café intensificou-se o hábito de enviar os filhos homens para estudar na Europa, especialmente na França ou

⁶ A Regência refere-se ao período da história do Brasil em que, após a abdicação de Dom Pedro I, o país foi governado por figuras políticas em nome do imperador até que ele atingisse a maioridade. Inicialmente, foram três regentes, mas a partir de 1834, passou a haver apenas um. Houve duas regências trinas: a primeira, que durou apenas três meses, ficou conhecida como Regência Trina Provisória e foi composta por Nicolau de Campos Vergueiro, José Joaquim de Campos, o Marquês de Caravelas, e Francisco de Lima e Silva, pai do Duque de Caxias. A segunda foi chamada de Regência Trina Permanente e teve a composição de José da Costa Carvalho, João Bráulio Muniz e novamente Francisco de Lima e Silva. A partir de 1834, o país foi governado por apenas um regente, o Pe. Feijó, que permaneceu no poder até 1840, quando Dom Pedro II foi coroado (Fausto, 2019).

na Alemanha, enquanto as filhas eram educadas na própria fazenda por uma preceptora mandada vir desses mesmos países. (Marcílio, 2005, p. 57)

Novamente sobre o contexto geral, foi precisamente durante o período regencial, abordado a pouco, que o Ato Adicional de 1834, que se destacou como a legislação educacional mais relevante após a promulgação da Constituição de 1824, que já havia instituído a educação pública e gratuita, foi sancionado. Essa medida modificou a Lei Geral do Ensino de 1827, promovendo a descentralização do ensino elementar, secundário e da formação de professores. Em outras palavras, a responsabilidade pela educação foi transferida para as províncias, enquanto apenas o ensino superior permaneceu sob a tutela do Poder Central (Aranha, 2020; Marcílio, 2005; Tanuri, 2000). O Ato Adicional incentivou, de igual modo, a criação de escolas privadas em várias regiões do Brasil, incluindo a província de São Paulo. Entre essas instituições, a partir dos conventos, internatos e semi-internatos estabelecidos pelos jesuítas no século XVI, surgiram internatos e semi-internatos⁷ particulares voltados para a instrução secundária. Esses internatos, em geral, eram criados e financiados por pequenas elites católicas locais, com poucos alunos residentes; contudo, alguns chegaram a abrigar um grande número de estudantes. Os primeiros internatos foram fundados na capital, Rio de Janeiro, e, posteriormente, se espalharam por outras regiões do Brasil, incluindo São Paulo (Conceição, 2016). Pode-se afirmar que esses internatos, inspirados no ensino jesuítico, também incorporavam uma ideia de educação integral, servindo como base histórica para futuras experiências nessa modalidade. Um exemplo clássico advindo após essa legislação foi o Colégio Pedro II, tradicional colégio destinado às elites locais que derivou de um convento e, depois dos anos 1850, passou a oferecer as modalidades de internato e externato (Aranha, 2020; Colégio Pedro II, s.d.).

Devido ao que aconteceu, além do que foi mencionado, é possível afirmarmos que uma certa preocupação com a educação pública, ainda que embrionária, podia ser vislumbrada, pois, no ano de 1835, segundo Tanuri (2000), foi construída a primeira Escola Normal da Província do Rio de Janeiro⁸, que pretendia formar professores para a educação pública do Império e servir de exemplo para as outras escolas da mesma função. Sobre a intenção por de trás desse modelo de formação de professores, a autora afirma:

⁷ Os internatos eram escolas que admitiam alunos internos, conhecidos como “pensionistas”, que não apenas estudavam, mas também moravam na instituição. Havia também a opção de semi-internato, na qual os estudantes frequentavam as aulas e faziam as refeições na escola, mas não residiam no local. Esse modelo educacional, precursor das escolas em tempo integral, ganhou destaque no Brasil no século XIX (Conceição, 2016).

⁸ Havia também o desejo de acabar com a forma jesuítica de educar, que ainda foi persistente durante boa parte do século XIX (São Paulo, 2004).

Como observa Villela (1992, p. 28), “somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder” (Villela *apud* Tanuri, 2000, p. 63-64).

Após a construção da primeira Escola Normal, era questão de tempo para que outras escolas de formação de professores e novas tentativas de consolidação de uma organização educacional nacional e também na Província de São Paulo viessem a existir, pois, como afirma Tanuri (2000), os professores leigos paulistas não eram “qualificados” e isso era algo que os governantes queriam mudar, mas, é claro, investindo o mínimo possível.

Essas mudanças foram mais acentuadas com o fim do conturbado governo regencial, após o Golpe da Maioridade em 23 de julho de 1840, que foi orquestrado pelos apoiantes conservadores da monarquia em oposição aos liberais, e a efetiva coroação de Dom Pedro II em 18 de julho de 1841 (Calmon, 2023a; Fausto, 2019).

Em obediência ao Ato Adicional de 1834, que instituía a responsabilidade da instrução para as províncias, São Paulo ratificou a Lei nº 34, de 16 de março de 1846, que edificou a Escola Normal de São Paulo, seguindo os moldes da de Niterói. Segundo a Alesp (2004):

No curso seriam ministradas as seguintes disciplinas: "Lógica, gramática geral e da língua nacional, teoria e prática de aritmética, até proporções inclusive, noções gerais de geometria prática e suas aplicações usuais; caligrafia, princípios e doutrina da religião do Estado, os diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas". Embora a lei cogitasse até de se buscar professores na Europa, a Escola Normal funcionou com apenas um professor: Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral do Curso Anexo da Faculdade de Direito de São Paulo. (São Paulo, 2004, [s.p.])

A Escola Normal de São Paulo passou por várias reformas jurídicas ao longo do tempo, transformando-se, posteriormente, em uma escola de semi-internato que não apenas formava professores, mas também instruía crianças e adolescentes. Os docentes dessa instituição recebiam bons salários e eram selecionados por meio de concurso público realizado pelo governo, o que lhes proporcionava melhores condições de trabalho. A Escola Normal incorporava, ainda, o conceito de educação integral, que abrangia tanto a formação técnica quanto a moral, e tornou-se uma referência para as futuras políticas de educação integral nesse mesmo segmento; contudo, apesar do princípio da integralidade, não se tratava de educação em tempo integral (São Paulo, 2004).

Ao longo das décadas do século XIX, a província paulista sancionou outras leis de cunho educacional além da Lei nº 34. Em 1851, por exemplo, foi sancionado o Regulamento de Ensino de São Paulo, no qual o governo criou como auxiliares da direção do ensino um inspetor geral com jurisdição por toda a província, os inspetores de distrito e o conselho de instrução como um órgão consultivo, trazendo, depois de muito tempo, alguma organização para a gestão escolar paulista, ainda que, na prática, não tenha dado certo. Na capital foi onde se instalou a Inspetoria Geral de Instrução Pública, na qual os outros distritos prestavam contas. Ao todo foram 73 distritos pela província, número que aumentou para 97 em 1867, sendo quatro somente na capital (Marcílio, 2005).

Nas décadas finais desse período que se refere aos primórdios da educação paulista, a educação primária teve uma atenção significativamente maior do que a secundária, ainda que não tenha vingado. Praticamente as únicas instituições de ensino secundário da província paulista durante o Império foram o já mencionado Colégio de Artes anexo à Faculdade de Direito e o Seminário Episcopal, que foi fundado em 1851 (Marcílio, 2005).

No cenário nacional, em 1854, marcou-se a Reforma Couto Ferraz, uma lei que visava regulamentar a instrução primária e secundária no Rio de Janeiro, que correspondia ao Município da Corte e, além disso, propunha orientar o ensino nacional e ampliar a percentagem de matrículas, pois, nessa época, o número de crianças em idade escolar matriculadas era muito baixo. Essa proposta introduziu a obrigatoriedade do ensino para crianças com mais de 7 anos, acompanhada pela implementação da inspeção escolar. Adicionalmente, almejava o encerramento das escolas normais. Entretanto, falhou em ambas as frentes que se propunha: não houve melhoria significativa na formação de professores e, ainda mais crucial, as matrículas não ultrapassaram 10% da população em idade escolar até o ano de 1867 (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015).

Enfim, este período que aqui delineamos neste primeiro tópico, que nomeamos de “os primórdios da educação paulista”, de modo geral, não estabeleceu uma educação pública em grande abrangência e, na verdade, tudo o que existiu foi algo muito restrito às elites e, mesmo sendo para elas, foi extremamente precário. Marcílio salienta que:

Não houve prédios escolares públicos, na cidade de São Paulo, em todo o período do Império. Denunciava essa ausência o inspetor da Instrução Pública em 1858: “Muito afeta o ensino a ausência de local apropriado. A Província não possui os prédios precisos, nem receita tão elevada que lhe seja dado mandá-los construir.” Alugavam-se casas para servir às aulas de primeiras letras e ao mesmo tempo de residência do mestre-escola [...] Moveis e material didático nem pensar. Raramente o governo votava uma pequena verba para esse fim. A Província de São Paulo, para o ano de 1867, havia previsto apenas dois contos de réis para material escolar das escolas públicas; quantia

irrisória. (Marcílio, 2005, p. 66-67)

Portanto, até a década de 1870, não podemos falar em escolarização em São Paulo, tampouco em profissão docente, pois as aulas eram ministradas em casas ou edifícios particulares. Ser professor, nessa época, não era considerado uma profissão, mas sim uma mistura de *ofício* com *vocação* (Tardif, 2013). É verdade que coexistiam concursos públicos para docentes juntamente com contratos, e existiam professores de primeiras letras e também de escolas normais. A história da educação paulista é complexa e cheia de contradições, e a bibliografia e as fontes históricas são limitadas.

Os salários dos professores variavam dependendo das escolas em que lecionavam ou da região. Os professores de escolas normais recebiam melhores salários do que os de primeiras letras, embora os salários destes últimos fossem considerados, como salienta Castanha e Bittar (2019), medíocres. Houve experiências escolares, como vimos pontualmente em nosso texto, com ideias de educação integral e, em alguns casos, colégios-internatos, mas não eram tão comuns no século XIX, exceto nos conventos religiosos.

Para finalizar com o que mais nos importa, que é o trabalho docente, podemos sintetizar, depois de tudo o que vimos, que o professor, durante os primórdios, era malformado, justamente por ser um período em que as instituições de formação, como as escolas normais, estavam sendo planejadas. Além disso, recebia um salário medíocre, não possuía um prestígio tão elevado quanto outras profissões e, na maioria dos casos, se restringia às primeiras letras ou às aulas particulares, salvo alguns concursos e contratos. Aqueles que passavam pela Escola Normal não desejavam, de modo algum, ir para além da capital, dificultando o acesso a algum tipo de educação para as classes menos favorecidas (Marcílio, 2005).

1.2. A escolarização na educação paulista (1870-1930)

A partir da década de 1870, o setor industrial começou a despontar no final do Brasil Império. Grande parte desse crescimento deveu-se à ascensão do café, visto que os fazendeiros desse setor utilizaram seus recursos para estabelecer pequenas indústrias (Aranha, 2020; Marcílio, 2005). Outro fator significativo foi a inauguração, em 1867, da ferrovia da *São Paulo Railway Co.*, construída para facilitar o transporte do café de Jundiaí até o Porto de Santos. Além desta, diversas outras ferrovias foram construídas no final do Império (Moreni; Straccia, 2001).

O crescimento econômico e a progressiva modernização guardaram uma íntima relação

com o êxodo rural e a melhoria na qualidade de vida da população paulista. Como resultado, o crescimento vegetativo e demográfico se expandiu, também impulsionado pelas chegadas de imigrantes europeus. Dentre esses imigrantes, destacam-se os portugueses, italianos, espanhóis, alemães, japoneses, bem como outros grupos como poloneses, russos, ucranianos e sérvios (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005; Moreni; Straccia, 2001).

O crescimento da população paulista, dos anos 1870 até o ano 2000, foi notável, como podemos observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. População do Brasil e da Província/Estado de São Paulo: 1872-2000

Data	Brasil	São Paulo
1872	9.930.478	837.354
1890	14.333.915	1.384.753
1900	17.438.434	2.282.279
1920	30.636.605	4.592.188
1940	41.236.315	7.180.316
1950	51.944.397	9.134.423
1960	70.191.370	12.974.699
1970	93.139.037	17.771.948
1980	119.002.706	25.521.200
1991	146.825.475	31.364.475
2000	169.544.443	36.966.527

Fonte: Marcílio (2005) com base em: Recenseamento Geral do Império, 1872, mss. Recenseamento Geral do Brasil, 1920. IBGE. Anuário Estatístico do Brasil e Recenseamento de 1940 a 2000; 1968, Seade. *Anuário Estatístico do Estado de S. Paulo*, 1991. IBGE.

Devido ao considerável aumento populacional no Brasil e na província, tornou-se necessário romper com as amarras de uma educação tão desorganizada e precarizada, começando a considerar a implementação da escolarização pública. Por isso, Marcílio (2005) chama a época pós-1870 de “*O século da Escola*”.

Por causa do contexto mencionado, em 1874 foi aprovada na Província de São Paulo a Lei nº 9, de 22 de fevereiro de 1874, que tornou obrigatório os estudos para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino que estivessem na província. A lei também ordenou a criação da Escola Normal da capital para dar conta, em dois anos, da formação de professores para a província, podendo participar os meninos a partir dos 16 anos de idade (São Paulo, 1874).

Dentro da lei, destacamos como mais importante a defesa que fez sobre a criação de uma escola primária em cada vila e cidade da província, o que culminaria na construção de prédios ou, ao menos, na definição de locais próprios para ensinar a população, algo completamente diferente do que existia com as aulas leigas até então majoritárias (São Paulo, 1874).

Um acréscimo importante é que, nessa década, não só as escolas eram poucas, mas também o número de professores, que, ao todo, na província de São Paulo, segundo o *Jornal O Estado de S. Paulo*, edição 29 de março de 1877 (p. 3), eram cerca de pouco mais de 400 professores, o que revela que era necessário aumentar o número de escolas e também de trabalhadores da educação.

Apesar de algumas mudanças na província, as aulas leigas e particulares continuaram até o ano de 1925. Um dado interessante é que era muito comum, nesse período correspondente à década de 1870, que jornais colocassem anúncios de professores e de pequenas instituições educacionais em seus textos. Por exemplo, o *Jornal O Estado de S. Paulo*, na edição de 06 de novembro de 1875 (p. 3), fez os seguintes elogios aos professores que os contratavam para anunciar seus serviços:

São dignos de elogio e animação os professores que ora se atiram aos mares da publicidade, em prol da instrução. Nossa provincia tão avantajada ás outras nas diferentes sendas do progresso, precisa cada vez mais de instrução, e por consequente de professores habeis e conscienciosos. Bemvidos sejam, pois, estes novos lidadores. Agradecemos a remessa da *Educação*, e com todo prazer enviaremos o nosso jornal (*O Estado de S. Paulo*, 1875, p. 3)

Além da reforma provincial, agora no âmbito nacional, a década de 1870 introduziu debates teóricos cruciais que incentivaram a ideia de que a construção de escolas era vital. Essa perspectiva ganhou destaque entre as intelectualidades republicanas que buscavam a destituição de Dom Pedro II e, naturalmente, recebeu apoio das oligarquias paulistas (Marcílio, 2005).

De maneira abrangente, o debate abordou questões como a laicização do ensino público e a valorização significativa da ciência, alinhando-se completamente aos princípios positivistas de Comte e Spencer. Para a propagação dos ideais positivistas, defenderam o fim do Império e a construção de escolas, algo que já havia sido iniciado na província paulista em 1874 (Marcílio, 2005).

Para percebermos a questão da defesa do positivismo, vejamos o que *Jornal O Estado de São Paulo*, em 1878, como um representante das opiniões das elites paulistas e defensor da instituição de uma República, afirmou a fim de defender a imagem da filosofia comtiana perante as pessoas comuns, quando acusada de ateísta pelos intelectuais católicos monarquistas, no

caso, por José Bonifácio:

S. exc. ou por ignorancia, ou por querer ridicularisar todos os nobres sentimentos, alterou os princípios de Comte. Assim é que o sr. Conselheiro *affirma* o seguinte absurdo: *O positivismo é a sepultura da crença; nega ao mesmo tempo Deus e todas as religiões [...]* Os positivistas não negam a existencia de Deus, sómente dizem: *Não temos provas para affirmar-a, nem tão pouco para negar-a.* (O Estado de S. Paulo, 1878, p. 2)

O ideal positivista teve consequências e, em virtude delas, a educação nacional sofreu alterações. No ano de 1879 foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho com o Decreto n. 7.247 que, de modo sucinto, defendia a consolidação de normas para o ensino primário, secundário e superior e, ademais, preconizava a liberdade de ensino, de frequência e de credo. A reforma também propôs a criação de escolas normais e estabeleceu o fim da proibição de matrícula de escravos. Contudo, é evidente que muitos dos tópicos salientados não foram efetivados (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015).

Outro aspecto que ganhou notoriedade com a disseminação do pensamento positivista foi a nova visão de formação humana em relação ao conceito de *educação integral*. No período anterior abordado, até mesmo as escolas normais carregavam a ideia de moral cristã. No entanto, com a vasta influência do positivismo, a educação técnica e a valorização da ciência empírica e do humanismo ganharam expressividade. Um exemplo clássico é o Colégio Culto à Ciência, de Campinas, São Paulo, fundado na década de 1870, que serviu como modelo de uma educação com funcionamento semi-internato e ideia de integralidade. Nesta instituição particular, estabelecida por ricos proprietários de terra paulistas, foi implementada uma boa infraestrutura, incluindo laboratórios para o estudo das ciências. Os professores desta escola eram bem remunerados e gozavam de prestígio social (Medeiros, 2006).

Este fato demonstra a contradição na história da educação paulista e a dificuldade de definir as condições de trabalho docente e o surgimento das primeiras formas de educação integral. Contudo, nesse período, os professores de colégios destinados à elite começaram a ganhar destaque em comparação com aqueles que, posteriormente, seriam destinados à educação pública.

Caminhando para o fim do Império, com a ampla disseminação dos ideais positivistas e o crescimento acentuado da economia cafeeira de São Paulo, o exército brasileiro aliado à burguesia cafeeira, que se manifestou na forma de um partido, o Partido Republicano Paulista (PRP), somaram-se na busca pelo desgaste e deposição de Dom Pedro II. Os motivos que leva-

ram ao desejo de tirá-lo estão associados ao fim da escravidão em 1888, algo que frustrou sobremaneira a elite agrária, principalmente os fazendeiros do café do Vale do Paraíba (Fausto, 2019).

Em virtude destes acontecimentos, em 11 de novembro de 1889, algumas figuras emblemáticas na trama do golpe republicano de caráter positivista, como Rui Barbosa, Benjamin Constant, Aristides Lobo e Quintino Bocaiúva, juntaram-se com o marechal Deodoro da Fonseca a fim de convencê-lo a liderar o golpe, este que ocorreu em 15 de novembro de 1889, colocando fim à Monarquia e marcando o início da República (Fausto, 2019). Foi a partir daí que a Província de São Paulo passou a ser chamada de Estado de São Paulo.

Somente quando a Primeira República foi proclamada que o Estado de São Paulo começou a construir prédios específicos para a escola, envolvendo os ambientes com condições materiais básicas para o ensino, algo que era extremamente precário durante o Império. Em outras palavras, podemos afirmar que, pela primeira vez, os prédios escolares começaram a fazer parte da paisagem urbana paulista (Marcílio, 2005).

De igual modo, no mês da Proclamação, três dias antes do golpe, já havia se iniciado muitos debates sobre como deveria ser estruturada a educação no Estado de São Paulo. Um dos debates realizados foi sobre as condições e remuneração, até o momento, que estavam submetidos os professores paulistas. Na fonte que encontramos do Jornal *O Estado de São Paulo*, em 1889, consta as seguintes reivindicações feitas pelo Grêmio do Professorado:

[...] para que a instrução publica comece a ser uma verdade não basta que ella seja obrigatória e que as escolas sejam dotadas de material próprio e livros bons; é preciso também que os professores possam dedicar-se com affinco á sua importante missão. Neste ponto o auditorio ouviu o pedagogo Escobar apresentar as dificuldades em que vive um professor com o pequeno vencimento de 150\$ mensaes, tendo de pagar casa para escola, attender ao sustento de sua familia e adquirir livros para acompanhar os progressos do ensino. Si consideramos, porém, os professores que recebem 125\$000, 100\$000 e 72\$000, que diremos nós? Sim; que diremos nós de um professor ou professora que tendo um ordenado de 75\$000 mensaes paga 30\$000 de casa para dar aula e com os 45\$000 restantes tem de sustentar sua familia e ainda *trajar decentemente*, na phrase do nosso regulamento? [...] E ainda na alta administração provincial houve quem chamasse os professores de ganha pão!! Não; os professores nem isso ganham. Não ganham o bastante para dar pão a seus filhos! E não se diga que pedimos muito; não. (O Estado de São Paulo, 1889, p. 2)

Foi então que, no ano de 1892, durante a gestão do Dr. Bernardino de Campos, foi promulgada a Lei nº 88, de 8 de setembro, que ficou conhecida como a “Reforma da instrução pública do Estado”. Foi por meio dela que o ensino público de São Paulo foi dividido em ensino primário, secundário e superior (São Paulo, 1892).

O ensino primário foi dividido em duas etapas: o *preliminar*, para alunos mais novos, e

o *complementar*⁹. O primeiro passou a ser obrigatório para os meninos e meninas de até 12 anos, enquanto o último era opcional e poderia ser cursado somente por alunos que fossem aprovados nas matérias do ensino preliminar (São Paulo, 1892).

Marcílio (2005) afirma que as escolas complementares passaram, além do ensino característico desta série, a oferecer uma formação de professores para aqueles que gostariam de atuar nas escolas preliminares, portanto, estas se tornaram grandes concorrentes das Escolas Normais, ainda existentes e consolidadas nesta época.

Sobre esta afirmação da autora, conseguimos verificar a veracidade da informação no seguinte trecho da legislação: “Artigo 16. - O curso completo das escolas complementares habilitará para o cargo de *adjunctos* das escolas preliminares” (São Paulo, 1892, [s.p]). Inclusive, a reforma, no corpo da lei, também previa a construção de outros estabelecimentos para a formação de professores. Todo esse esforço observado na lei para a obtenção de formação docente é natural, afinal, se a intenção era ampliar o acesso à educação, se fazia mister formar novos educadores.

Em conformidade com a reforma, a fim de contemplar a educação infantil, São Paulo concebeu algumas diferentes opções de educação ao longo da República. Ao todo, foram pensadas as seguintes instituições: os Grupos Escolares, as Escolas Isoladas e as Escolas reunidas¹⁰. As três modalidades buscaram criar uma espécie de sistema para a educação infantil e, principalmente, ampliar o número de matrículas, mas, não obtiveram o êxito almejado nesse sentido, contudo, a proposta serviu para a consolidação de alguns paradigmas na educação brasileira (Marcílio, 2005).

Daremos uma breve ênfase aos Grupos Escolares, pois foi esta a proposta que mudou drasticamente a forma como a educação passou a ser organizada tanto em São Paulo quanto no Brasil.

O Grupo Escolar foi criado pela Lei nº 169, de 7 de setembro de 1893, durante a gestão de Bernardino de Campos, e visava mudar o entendimento da instrução pública de educação primária em São Paulo, mas, pela grandeza econômica e territorial do estado, acabou sendo disseminado pelo país. Os Grupos Escolares se tratavam da reunião de escolas em um só edifício, com os alunos divididos em classes, cada classe portando um professor e cada unidade

⁹ O ensino complementar também ficou conhecido como 2º grau do ensino fundamental. Em 1895 foi instalada a primeira *Escola Complementar*, anexa à Escola Normal da Capital (Marcílio, 2005).

¹⁰ As Escolas Isoladas eram turmas autônomas e flexíveis, que dependiam dos horários escolhidos pelo professor, de acordo com a necessidade local. Já as Escolas Reunidas se tratavam da junção de quatro Escolas Isoladas ou mais em um mesmo lugar a fim de facilitar o ensino e a sua fiscalização; se tornaram mais comuns em cidades e zonas rurais do interior brasileiro (Rossi, 2017).

escolar com um diretor, padrão que foi e é replicado até os dias atuais (Marcílio, 2005).

Outras características foram adicionadas, como: a racionalização da instrução, a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a organização dos alunos por séries, o estabelecimento de exames, a preconização por prédios próprios para a instrução, a profissionalização do magistério e o início de uma burocratização administrativa (Marcílio, 2005; Rossi, 2017).

Sobre esta modalidade de ensino, segundo Rossi (2017), houve uma valorização do Grupo Escolar em relação às outras instituições, pois ela foi vista como uma forma mais avançada de modernização, enquanto as outras eram enxergadas como portadoras de elementos do atraso imperial e, justamente por isso, enquanto o Grupo Escolar possuía amplo investimento, as Escolas Isoladas e Escolas Reunidas eram muito precárias. A partir disso, começou a haver uma diferenciação social de professores.

Os professores dos Grupos Escolares detinham prestígio social e salários volumosos, enquanto os professores das Escolas Isoladas e Reunidas possuíam baixo prestígio e salários muito inferiores, um indicativo das condições de trabalho docente deste período. Essa forma de precarização foi esboçada aqui, mas tomou rumos inacreditáveis a partir do século XX, como veremos mais adiante nesta pesquisa (Marcílio, 2005; Rossi, 2017).

Aliás, ainda com base em Rossi (2017), existia uma esperança por parte dos governantes paulistas de que os Grupos Escolares, enquanto símbolos da modernização, viessem a oferecer uma educação pública de melhor qualidade e passassem de “uma escola de ler, escrever, contar, para uma escola de educação integral, com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito, para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado” (Rossi, 2017, p. 318). Portanto, os Grupos Escolares representam um marco histórico importante para o desenvolvimento de uma educação integral, apesar de não haver menção de se tratar de um modelo em tempo integral.

A respeito do ensino secundário de São Paulo, podemos dizer que, após a proclamação da República, as instituições dessa etapa eram pouquíssimas, isso porque, como já evidenciamos ao longo de nosso texto, as instituições particulares ganharam uma liberdade exagerada para se propagarem e isso minou a possibilidade da existência de instituições públicas, pois, o ensino secundário era visto apenas como uma forma de preparação para os exames de admissão no ensino superior, algo que, desde o Império, era maioritariamente destinado às elites (Marcílio, 2005).

O primeiro Ginásio¹¹ da capital foi criado com a já citada reforma de 1892 e passou a

¹¹ O “ginásio”, no contexto do século XIX, correspondia a um tipo de ensino secundário que fornecia conhecimento preparatório para o aluno ingressar no ensino superior. Apesar do anacronismo, correspondia ao que hoje são os

funcionar a partir de 1894. Em seguida, também foram criados os ginásios de Campinas, em 1896, e o de Ribeirão Preto, em 1906 (Marcílio, 2005). O conteúdo ministrado nestas instituições era altamente enciclopédico e, de modo algum elas procuravam esconder o caráter propedêutico que, até hoje, persiste na cultura educacional paulista.

Com essas mudanças foi dado o primeiro passo daquilo que poderíamos chamar de um sistema de educação no Estado de São Paulo. A reforma e a sua aplicação foram um passo importante para o alastramento do acesso à educação para as camadas populares de São Paulo ainda que, na prática, isso não tenha ocorrido em larga escala. Esse sistema se manteve vigente por, aproximadamente, 33 anos, até que houvesse mudanças significativas.

Passadas algumas décadas, em meio as turbulências relacionadas aos governos republicanos, a maioria de caráter violento e autoritário, em 1925 sucedeu a Reforma Federal, que foi sancionada na gestão do presidente Artur Bernardes. O Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, promoveu o ensino seriado para os ginásios e, além disso, impôs a frequência obrigatória, rompendo com a flexibilidade que beneficiava os filhos da elite, que, anteriormente, faziam aulas avulsas para passar nos exames e, depois disso, iam estudar na Europa ou, agora, nas recém existentes faculdades brasileiras.

A partir de então, os ginásios passaram a ter seis anos de duração e, após a conclusão, o aluno recebia o grau de bacharel em ciências e letras. No caso de São Paulo, o único ginásio continuou sendo o da capital até o ano de 1930 (Marcílio, 2005).

Em derradeira análise, para finalizarmos esse tópico, após contemplarmos o surgimento da escolarização e o esboço do sistema educacional paulista, sintetizemos o tema central, o nosso objeto, que é o professor do Estado de São Paulo.

O professor de São Paulo, durante o período pós-1870, até o ano de 1930, passou a deixar de ser um agente esporádico para operar um ofício mais fixo, e isso se deveu a criação de instituições próprias para o ensino público e a promulgação de leis para a estruturação do ensino e formação docente. Só que, apesar disso, começaram a ser realçadas as emergentes categorias de professores, pois aqueles que passaram a atuar no ensino primário, principalmente nas escolas isoladas e reunidas, detinham menor prestígio e menores salários, enquanto os professores dos Grupos Escolares e do ensino secundário eram bem-vistos e melhor remunerados, um pouco disso se deve a cultura do bacharelismo, porque os professores secundários, em

anos finais do ensino fundamental. A palavra “ginásio” possuiu diversos significados ao longo da história da educação no Brasil, pois, a partir da reforma da ditadura militar, foi unido com o ensino primário, constituindo o “Primeiro Grau”, diferenciado do “Segundo Grau”, que passou a ser o ensino médio; um modelo próximo também foi utilizado na Era Vargas (Aranha, 2020; Ghiraldelli Jr., 2015; Marcílio, 2005; Urbietta, 2022).

grande maioria, não eram normalistas, mas engenheiros, médicos e advogados, daí o prestígio inerente, já que foram os primeiros cursos superiores a serem planejados em solo brasileiro.

1.3. Os antecedentes do golpe militar: a educação paulista e a criação das primeiras escolas em tempo integral (1930-1964)

De modo geral, no início do século XX, a educação foi influenciada pelo nacionalismo e pela filosofia positivista, e foi assim até, pelo menos, o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Schueler e Magaldi (2009) salientam que após a Primeira Grande Guerra, a educação brasileira, que já estava ganhando destaque, passa a ser enxergada como um problema central e, por isso, ao longo de toda a década de 1920, essa crença se manteve; inclusive, é nesse tempo, em 1924, que foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), uma grande porta-voz da causa referente à escola pública brasileira, disposta a promover uma educação mais voltada ao projeto de construção da nação e a ampliação do acesso a essa educação.

Após a Primeira Guerra, e levando em consideração todo o contexto que dela derivou, chegamos à década de 1930, período também conhecido pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Neste período, a economia brasileira foi fortemente influenciada pela agricultura cafeeira oligárquica e latifundiária. A meta nacional passou a ser a iniciação da substituição de importações e a criação de indústrias (Fausto, 2019).

Por isso, para que todos esses projetos fossem possíveis, era necessária uma mão de obra mais qualificada, alterando assim o papel social da escola para formadora de indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação e, para que isso viesse a ocorrer, também foi necessário alterar a concepção das políticas públicas educacionais e da formação de professores (Vieira; Gomide, 2008).

Para tratarmos a situação de modo pormenorizado, salientamos que a década de 1930 foi extremamente movimentada. Debates intensos ocorreram nas esferas política, educacional e social e o Estado de São Paulo participou ativamente destas questões.

No campo político, brevemente, o que ocorreu foi o seguinte: nos anos de 1929 a 1930 ocorreu, no âmbito internacional, os problemas gerados pelo *crash* da Bolsa de Nova York, que ocasionou o evento conhecido como *Grande Depressão Americana*. A magnitude dessa quebra econômica afetou a Europa e a América, incluindo o Brasil, pois a elite agrária, principalmente a elite cafeeira paulista, foi diretamente atingida, afinal, adquiriam máquinas e utensílios estrangeiros para desenvolver seu negócio (Fausto, 2019; Schawrcz; Starling, 2015).

A oligarquia não só definia a economia do país, mas participava ativamente do poder

político, que pode ser mais bem entendido por meio do acordo de divisão do poder que ficou conhecido como *política do café com leite*. Este acordo entre as elites agrárias de São Paulo e Minas Gerais consistia em revezar o poder, ora indicando um político mineiro, ora indicando um político paulista. Porém, no ano de 1929, o presidente Washington Luís, um paulista, quebrou este acordo e, ao invés de indicar um político mineiro, indicou Júlio Prestes, outro paulista, para a eleição à presidência da República (Fausto, 2019; Schawrcz; Starling, 2015).

Esse conflito entre paulistas e mineiros culminou na organização de uma oposição encabeçada por outros estados, como Rio Grande do Sul, Paraíba, Rio de Janeiro e Pernambuco; esta oposição foi nomeada de Aliança Liberal (AL), cujo objetivo era apoiar para a presidência da República o então presidente do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, e o então presidente da Paraíba, João Pessoa (Fausto, 2019; Schawrcz; Starling, 2015).

Apesar da intenção de concorrer às eleições, a oposição, desde o início, não tinha viés democrático, mas violento e autoritário, como bem pontuou o historiador Pedro Calmon:

A oposição assumira o caráter impetuoso de uma revolta; unira acolá federalistas e republicanos; temia as habituais represálias do poder; convocava os inconformados; e o primeiro ponto do seu programa devia ser a anistia, tornando-se com isto a esperança dos revolucionários de 22 e de 24. Não podia acabar com a derrota das urnas segundo a contagem maliciosa do Congresso; nem se dissolveria antes, a menos que a timidez do governo procurasse depressa uma composição. (Calmon, 2023b, p. 262)

A eleição, como já esperava a oposição, foi fraudada e manipulada pelos paulistas e Júlio Prestes saiu vencedor em 21 de maio de 1930. A AL, inconformada, começou a arquitetar planos para tomar o poder, por isso, aliaram-se aos derrotados tenentes, que também almejavam o golpe (Fausto, 2019; Schawrcz; Starling, 2015).

Contudo, foi com o assassinato de João Pessoa, em 26 de julho de 1930, que a AL obteve seu pretexto para dar o fôlego necessário para seus exércitos se movimentarem. Em 24 de outubro de 1930, Washington Luís foi desposto e Júlio Prestes não chegou a assumir o posto de presidente da república. Quem recebeu o poder provisório foi um dos líderes da revolução, Getúlio Vargas. Estava iniciada a Era Vargas (Fausto, 2019; Schawrcz; Starling, 2015).

Na década de 1930, período que, como notamos, foi conturbado, nasceu no Brasil o movimento que ficou conhecido como *Escola Nova*, que foi centrado em rever os padrões até então estabelecidos pela educação tradicional. Autores como Paulo Ghiraldelli Jr. (2015) afirmam que essa foi a teoria pedagógica oficial do Estado Novo.

A proposta da *Escola Nova*, de modo simplificado, era alterar a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, procurando compreender, também, a individualidade

da criança. Baseado nessas convicções, Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução Pública da época, realizou a reforma no Distrito Federal por meio do Decreto 3.810 de 1932 (Tanuri, 2000); essa reforma também impactou o estado de São Paulo. A medida visava concretizar a substituição do conteúdo de formação de professores das escolas normais e passou a exigir o curso secundário fundamental como condição de ingresso nestas instituições.

Em síntese, segundo Tanuri (2000), as Escolas Normais de formação de professores adquiriram um currículo de caráter extremamente profissional, retirando dele o conteúdo propedêutico, atitude completamente alinhada com a meta de formação de professores que pudessem formar alunos capacitados para o trabalho nas indústrias emergentes.

Além disso, durante todo o período em que Vargas esteve no poder¹², houve uma busca por formar um *apostolado cívico*¹³ e mudar as condições dos *trabalhadores do ensino*¹⁴; isso ocorreu por meio da criação do registro de professores da Faculdade para formação do magistério secundário, da instituição do registro profissional e da regulamentação dos contratos e dos salários do magistério particular (Dias, 2009). Portanto, foi oficializada, estruturada e burocratizada a profissão docente no Brasil.

Sendo o caso, em termos concisos, foi na década de 1930 e 1940, do início ao fim do governo de Getúlio Vargas, levando em consideração todos os detalhes históricos supracitados, que ocorreram diversas reformas educacionais voltadas para o desenvolvimento do país.

Quanto à educação, a mais significativa foi a Reforma Capanema, que ocorreu já na vigência do Estado Novo, constituída por uma série de decretos-lei assinados do ano de 1942 até 1946. Esses decretos criaram uma variedade de cursos profissionalizantes, instituíram o ensino supletivo para redução do analfabetismo, reestruturaram o ensino ginásial para quatro anos de ginásio e três de colegial e, além disso, buscaram dar início à solução do problema da falta de professores formalmente graduados, já que, até então, ainda existiam muitos professores leigos (Aranha, 2020). Apesar da existência das Escolas Normais, estas eram estaduais e o governo brasileiro pretendia a criação de uma formação de professores a nível nacional (Aranha, 2020). Sobre a formação de professores definida pela Reforma Capanema, Aranha (2020) salienta:

¹² Governo Provisório, de 1930 até 1934; Governo Constitucional, de 1934 até 1937; Estado Novo, de 1937 até 1945 (Fausto, 2019).

¹³ Conceito usado por Amália Dias (2009) para se referir às normas e instituições engendradas pelo Estado para a formação e exercício do magistério.

¹⁴ Outro conceito usado por Dias (2009) para representar a atuação estatal na condição econômica dos professores.

A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores. Embora as escolas normais existissem desde o século XIX, elas pertenciam à alçada dos estados, ao passo que a nova lei propunha a centralização nacional das diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como um rígido critério de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto de moças de classe média em busca da “profissão feminina”. (Aranha, 2020, p. 364)

No conjunto, é possível afirmar que a educação e a formação de professores promovida pelo Estado Novo se tornou mais voltada para os métodos escolanovistas, que tinham como objetivo uma educação enquanto redentora da sociedade, visão esta que Saviani (2012), em sua obra *Escola e Democracia*, afirma ser menos democrática do que a pedagogia tradicional que vigorou no período colonial e imperial, justamente por abandonar grande parte do conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Se, portanto, a *Escola Nova* ganhou um destaque imenso durante os anos em que Vargas esteve no poder, foi, essencialmente, por causa dela que foi esquematizada a primeira tentativa de uma Escola em Tempo Integral no Brasil, que foi idealizada pelo maior expoente teórico escolanovista, o já mencionado Anísio Teixeira, ainda que o projeto tenha sido consolidado somente em 1955, durando o governo de JK (Coelho, 2009).

Anísio foi muito conhecido por dois feitos: primeiro, por ter sido um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, e, em segundo lugar, por ter idealizado, em 1955, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA), a primeira tentativa de uma escola em tempo integral. O diferencial nessa proposta era que Teixeira entendia que a educação, além de ser necessária para todas as crianças, sem a qual seria impossível desenvolver o país, defendia um olhar para os problemas sociais, pois, para ele, se não se levasse em consideração as atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, ou seja, levar em consideração o ser humano de um ponto de vista integral, seria impossível uma educação de qualidade (Coelho, 2009).

A proposta de Anísio Teixeira, conhecida como Escola-Parque de Salvador, buscava integrar em uma única abordagem educacional, destinada às crianças carentes, o ensino integral e profissionalizante. Para isso, pensou-se na seguinte organização: no centro, as atividades curriculares seriam realizadas nas chamadas Escolas-Classe durante o turno regular, enquanto nas Escolas-Parque, no contraturno escolar, ocorreriam as atividades complementares socioeducativas (Coelho, 2009).

O projeto idealizado por Teixeira foi tão impactante que gerou uma série de réplicas posteriores, como o Centro Educacional Elementar (CEE) de 1960, em Brasília; os Ginásios Vocacionais de São Paulo, no mesmo período; os Centros Integrados de Educação Pública

(CIEPs) de 1980, no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) de 1986, em São Paulo; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) de 1991, em escala nacional, que teve seu nome alterado para Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) em 1992; os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de 2001, em São Paulo; as Escolas em Tempo Integral (ETI) de 2005, em São Paulo; e, o mais recente no estado, o Programa Ensino Integral (PEI) de 2012 (Coelho, 2009).

Para finalizarmos este tópico, como um padrão que seguimos em todos os pontos anteriores, vamos mencionar o trabalho docente e como ele se desenvolveu em meio às mudanças da Era Vargas e da República Populista, ainda que não detalhadamente, pois procuramos executar esta tarefa no tópico seguinte, ao entrelaçar os acontecimentos da Era Vargas com a República Populista e a Ditadura Militar.

Para o período que abordamos, é cabível dizer que os professores do Estado de São Paulo, da iniciante educação pública, seguiram o padrão começado no início da República, só que com um certo prestígio e salários razoáveis, todos financiados pelo Estado. Porém, na Era Vargas, isso se ampliou, e especial nos cursos profissionalizantes, pois, a educação, por causa do movimento escolanovista, passou a ser enxergada como fundamental para o desenvolvimento da nação (Aranha, 2020).

Os professores, desde os fins do império, eram selecionados de diversos modos, entre eles o concurso público, a indicação ao cargo feita por autoridades e os contratos, o que se estendeu às províncias/estados, essa forma de escolha de professores permaneceu também de 1930 a 1964.

Apesar da divisão de classes que ocorreu nas primeiras letras em São Paulo, que mencionamos no tópico anterior, houve sim uma melhora significativa no ofício do professor que, passou, aos poucos, a ter um leve respeito social. Essa condição não durou muito e foi alterada com o advento da Ditadura Militar, que abordaremos a seguir (Caldas, 2021).

1.4. O governo-empresarial militar: a base da precarização do trabalho docente (1964-1985)

Antes de iniciarmos este tópico importante, é preciso esclarecer uma questão teórica. Se já no título anunciamos que a base da precarização do trabalho docente foi dada durante e após a Ditadura Militar, é necessário elucidar o que isso significa. Aqui entendemos *precarização do trabalho docente* segundo o que explica Marin:

Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Decorre do uso de características mais gerais da precarização do trabalho, oriundas da formulação feita por Pochmann (1999), portanto termo oriundo da área acadêmica das Ciências Sociais [...] Agrupando-se esses modos de referência, foi possível compor pelo menos dois blocos de compreensão da expressão completa, o que a torna polissêmica: a) significados caracterizadores e b) consequências de sua existência. a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin, 2010, [s.p])

É baseada nesta concepção teórica derivada do pensamento sociológico que efetuamos a análise do período do regime militar, o qual defendemos que seja o período que construiu os alicerces para que, no período democrático, a precarização se intensificasse.

O período da história do Brasil que comumente é denominado de Ditadura Militar teve início em 1964 e foi até 1985. As características do contexto brasileiro, que são anteriores ao golpe, são muitas, mas sintetizaremos as principais: com o fim da Ditadura Vargas, notaram-se várias deficiências econômicas e sociais, como atraso no setor agrário e relações trabalhistas defasadas. Ocorreu, sim, um crescimento industrial acentuado no Sul e Sudeste, porém em contraste com um amargo atraso econômico crescente nas demais regiões do Brasil, que eram majoritariamente agrícolas e não industrializadas (Fausto, 2019).

Os variados conflitos político-ideológicos, que iniciaram e percorreram ao longo da década de 1950, fizeram com que, durante o curto período da República Populista (1945 a 1964), a chapa de Jânio Quadros e João Goulart chegasse ao poder (Aranha, 2020). Contudo, antes disso, no que tange à educação, fontes históricas nos revelam que durante o período republicano já havia interesse internacional no Brasil, principalmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura (UNESCO), órgão que, atualmente, embasa quase que completamente a política educacional de viés neoliberal no estado de São Paulo e exerce grande influência em toda a política educacional no Brasil. Em 15 de julho de 1949 foi publicada uma matéria no Jornal *O Estado de São Paulo* cuja manchete era "O Brasil e a UNESCO". Nela, Jaime Torres Bodet, o diretor-geral da UNESCO na época, deu uma entrevista por telefone, na qual é relatado o seguinte:

A UNESCO liga, pois, máxima importância ao serviço das massas populares e ao papel que as elites intelectuais, sempre representadas no que de melhor há na imprensa, nessa obra devem desempenhar. É por isso que o objetivo principal da minha missão de amizade neste País é procurar intensificar a colaboração já existente entre a UNESCO e o Brasil por intermédio especialmente da sua Comissão Nacional – o I.B.E.C.C. – que foi uma das primeiras a serem organizadas. (O Estado de São Paulo, 1949, p. 16)

Não coincidentemente, a Representação da UNESCO no Brasil teve início em 1964, ano do golpe, e iniciou suas atividades em 1972, durante o regime militar (Brasil, 2018). Por isso, de acordo com o discurso manifesto na fonte e com as ações que ocorreram nos anos posteriores a ela, interpretamos que não havia intenção dos militares em barrar a influência internacional na educação brasileira, mas sim reforçá-la.

Voltando ao período anterior ao regime. Após a posse, Jânio tomou muitas medidas impopulares, sendo a maior delas a condecoração de Che Guevara com a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul em 1961. As pressões de seus detratores o levaram à renúncia no mesmo ano. Seguindo a norma política, seu vice-presidente, Jango, deveria assumir o cargo, algo que não agradou aos militares, que desprezavam nele a posição mais alinhada à esquerda política (Costa, 2017).

No momento em que Jânio renunciou à Presidência da República, Goulart estava na China, um país de regime comunista ao qual grande parte dos militares se opunha. Buscando o golpe, os militares vetaram a posse de Jango e o cargo de presidente foi assumido pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzini (Fico, 2017).

Contudo, Leonel Brizola, então governador do estado do Rio Grande do Sul, reagiu contra a atitude golpista e, em defesa da ordem constitucional vigente, iniciou um movimento popular e militar conhecido como Campanha da Legalidade, que começou em 25 de agosto de 1961 e durou aproximadamente dez dias (Machado, 2011). Brizola utilizou o rádio, o meio de comunicação mais forte da época, para divulgar o golpe militar que estava em andamento contra João Goulart e conseguiu reunir uma grande parcela da sociedade rio-grandense-do-sul e brasileira ao seu favor (Machado, 2011).

É nessa conjuntura conturbada que João Goulart chegou a Porto Alegre no dia 01 de setembro daquele mesmo ano, mas sua posse foi adiada. O Congresso Nacional, em um curto período, votou o Ato Adicional nº 4 à Constituição de 1946, aprovado em 02 de setembro, que instituiu o sistema parlamentarista de governo. Porém, esse sistema não durou mais que dois anos, pois, sem ter o apoio do próprio Jango e da população, foi encerrado através da decisão de retorno ao presidencialismo em Plebiscito Nacional (Theodoro Júnior, 1986).

Posteriormente, com essa reviravolta, somada a um discurso de Jango com viés socialista e alusões negativas ao movimento *Cruzada do Rosário*, no conhecido Comício Central realizado no Rio de Janeiro, enfureceram-se ainda mais os militares. A partir daí, forjaram uma narrativa rasteira de que Jango era um comunista, a qual lhes serviu como justificativa ideal para tentar mais um golpe, desta vez bem-sucedido por conseguir angariar uma parte significativa da população para a causa militar. Esse golpe teve início em 31 de março de 1964 (Fico, 2017).

Para organizar melhor todos esses acontecimentos, vamos usar a seguinte divisão: foram cinco governos militares, cada um com um tempo de cinco a seis anos. O primeiro foi o governo de Castelo Branco (1964-1967); o segundo foi o governo de Costa e Silva (1967-1969); o terceiro foi o governo de Médici (1969-1974); o quarto foi o governo de Geisel (1974-1979) e o quinto foi o governo de Figueiredo (1979-1985) (Fausto, 2019).

Sobre a Ditadura Militar, engana-se quem acredita que a repressão se tornou corriqueira apenas com o AI-5. Na realidade, antes mesmo dele, no primeiro ano de ditadura, o regime mostrou-se extremamente violento e cruel. Embora o exemplo a seguir não tenha ocorrido em São Paulo, estado no qual o estudo se concentra, Carlos Fico (2017, p. 56) revela bem o caráter da Ditadura Militar ainda em seu início:

[...] no dia 1º de abril, em Recife, após a destituição do governador Miguel Arraes – que havia sido eleito pelo Partido Social trabalhista (PST) com o apoio dos comunistas –, estudantes se dirigiram em protesto para a sede do governo, o Palácio das Princesas, e foram recebidos a tiros. Os estudantes Jonas Barros e Ivan Aguiar foram mortos. Arraes foi preso e confinado na ilha de Fernando de Noronha [...] o líder comunista Gregório Bezerra teve seu cabelo arrancado com alicate, seus pés molhados com ácido e seu pescoço amarrado com cordas. Bezerra foi arrastado pelas ruas e seus algozes conclamavam a população – que assistia aterrorizada – a execrá-lo. (Fico, 2017, p. 56).

A crueldade dos atos da linha-dura e da sociedade que a apoiava muitas vezes nos choca tanto que nos leva ao esquecimento das outras crueldades do período, principalmente aquelas que são desferidas aos professores, que, como já vimos, tiveram vários reveses ao longo da história.

A fim de estabelecer uma comparação, é importante recordar que, durante o final da Era Vargas e no decorrer da República Populista, ocorreu o que Piovezan e Dal Ri chamaram de "Era de Ouro" do trabalho docente. Nos anos 1940 e 1950, ser professor era visto como algo vantajoso. Por isso, os professores faziam parte da classe média, tinham bons salários, gozavam de certa autonomia pedagógica e desfrutavam de prestígio social que jamais voltaria a existir a partir do momento em que o regime militar foi implementado (Piovezan; Dal Ri, 2016).

Para compreendermos melhor como essa precarização aconteceu, em sequência ao golpe, foi posto em prática o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). O foco, salientavam os militares, era melhorar a economia do país. Para isso, implementaram o arrocho salarial e aumentaram a arrecadação de impostos, sem falar de uma correção monetária que visava eliminar qualquer mínima inclinação de dependência do Estado no imaginário popular (Fausto, 2019).

Outro aspecto importante foi a revogação do direito de estabilidade empregatícia garantida pela lei conhecida como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os militares instituíram o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) para facilitar aos empregadores a contratação e demissão dos trabalhadores, enquanto estes não reclamavam dos abusos devido à falsa sensação de segurança que adquiriram (Fausto, 2019).

Por todas essas medidas de reestruturação econômica, salientamos ser apropriado nomear o regime ditatorial de Governo Empresarial-Militar, justamente devido ao favorecimento das empresas nacionais e, principalmente, do mercado internacional, em especial o automobilístico, que ingressava no país (Fausto, 2019).

Foi por meio dessas diversas medidas arbitrárias que se estabeleceram as políticas de trabalho dos professores brasileiros e, evidentemente, dos professores do estado de São Paulo.

Os militares, após imporem restrições econômicas aos trabalhadores como uma medida para solucionar os problemas econômicos do país, direcionaram seus esforços para a Educação Pública, identificada como uma questão de grande importância e que, inclusive, contava com um consenso a respeito de suas deficiências, conforme evidenciado pelo *Manifesto dos Pioneiros* nas décadas anteriores. Entretanto, as soluções propostas revelaram-se ainda mais desfavoráveis do que se poderia conceber (Aranha, 2020).

A reforma ficou conhecida na historiografia como *Reforma Tecnista* e para fundamentá-la foi feita uma série de acordos com o governo dos Estados Unidos, conhecidos como acordos *MEC-Usaid* (Aranha, 2020). No fim, não houve benefícios financeiros para o governo brasileiro; ocorreu, na verdade, uma adaptação da educação brasileira com base na educação norte-americana. A partir desse contexto, as escolas públicas e os professores foram afetados por uma intensa burocratização, que se mostrou sem precedentes na história do Brasil, configurando-se como um prelúdio para a educação neoliberal durante o período militar (Aranha, 2020).

Mesmo assim, é importante salientar que o estado de São Paulo se destacou como pioneiro quando se tratava de impor prejuízos aos seus professores. Já na década de 1960, antes mesmo do golpe militar, o então governador do estado, Carvalho Pinto, sugeriu o Projeto nº

1.048, que aumentaria a carga horária dos professores de 12 para 18 aulas por semana e de 50 para 81 aulas por mês. Essa regressão se adicionou a um significativo arrocho salarial que, após a implementação do regime militar, tornou-se ainda mais acentuado (Piovezan; Dal Ri, 2016).

Só que as reformas e os problemas não pararam por aí. Na Era Vargas, havia-se dado início a um desenvolvimento nacional e à continuidade da substituição de importações. Já na Ditadura Militar, ocorreu a inversão desse projeto, sendo privilegiado o capital estrangeiro em vez do nacional-desenvolvimentismo. Essa medida gerou expropriação agrária e um intenso êxodo rural e as cidades não podiam suportar acolher tantas pessoas. Com isso, obviamente, surgiu a necessidade de se pensar em uma educação pública mais abrangente, capaz de lidar com um país de dimensões continentais, uma vez que o projeto agora era a industrialização e não se podia utilizar mão de obra analfabeta (Aranha, 2020).

Foi no governo Médici, em 1971, que ocorreu a Reforma do 1º e 2º grau com a Lei nº 5.692/71, que mesclou o ensino primário com o ginasial, desativou as Escolas Normais e deu prioridade às habilitações (ensino profissionalizante). Satisfeito com a reforma, o presidente militar afirmou:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação (...). Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento. (Médici *apud* Ferreira Junior; Bittar, 2006, p. 1163).

Essa lei também aumentou a duração da escolaridade obrigatória para oito anos, o que levou o governo militar a permitir uma formação mais rápida para aumentar o número de professores e escolas e assim, em tese, estaria resolvido o problema da ausência de docentes que assombrava o Brasil desde o início da República.

Portanto, entre 1970 e 1980, houve um aumento exponencial de docentes que, ao contrário da Era Vargas, agora eram em sua maioria da classe trabalhadora e não mais das elites dotadas de *status* social (Ferreira Junior; Bittar, 2006). Como resultado dessas mudanças drásticas, o número de professores era grande, mas os salários eram muito baixos, especialmente no estado de São Paulo que, como mencionado, já havia implementado essas reformas antes mesmo de Emílio Garrastazu Médici e seu "Milagre Econômico"¹⁵.

¹⁵ O período conhecido como "Milagre Econômico Brasileiro" durou de 1969 a 1973, no qual houve um grande crescimento econômico com baixas taxas de inflação. Nessa época, o PIB cresceu em média anual de 11,2% e alcançou seu auge em 1973, com uma variação de 13%. Porém, a explicação dessa fase de boa economia não é tão milagrosa, já que ocorreu devido à grande disponibilidade de recursos nos países ao redor do mundo. Nesse período, os países em desenvolvimento aproveitaram para pegar empréstimos, como foi o caso do Brasil. O capital estrangeiro também aumentou no país, fortalecendo a ideia de uma melhora na economia. Todavia, o Brasil se

Como consequência dessas reformas educacionais, os professores do estado de São Paulo, que já enfrentavam problemas desde a década de 1960, deflagraram muitas greves entre 1978 e 1979 (Ferreira Junior; Bittar, 2006), lideradas por indivíduos que não faziam parte de sindicatos reconhecidos, uma vez que estes estavam enfraquecidos durante o regime militar, como é o caso do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEO-ESP) (Aranha, 2020). Infelizmente, não foi suficiente, e o estado de São Paulo foi obrigado a testemunhar a deterioração da profissão docente.

Para melhor elucidar a situação, ao longo do regime militar, no estado de São Paulo, corrigindo o salário de 1963 em reais, equivaleria a R\$ 1.042,61, já em 1973 seria de R\$ 1.082; a partir de 1982, houve uma queda vertiginosa, de modo que, em 1983, caiu para R\$ 868,24 (Marcílio, 2005).

Desse modo, o regime empresarial-militar, por meio da literatura analisada, teve uma significativa contribuição para a precarização do trabalho docente e essa precarização teve continuidade mesmo após a redemocratização.

O regime militar perdurou por 21 anos. Ora se via a influência castelista, moderada, ora se via a influência da linha-dura (Fausto, 2019). Mas, em suma, ao longo de todo o tempo manteve uma postura violenta, arbitrária e que valorizava o uso da censura, inclusive contra os professores, por meio do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e de um órgão no estado de São Paulo que a ele respondia, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS), que eram utilizados para investigar cidadãos, mas, em especial, professores que demonstrassem, aos olhos das autoridades, uma postura não alinhada com o regime. Foi um período marcado por severas adversidades para a área da educação e para os profissionais que dependiam dela para sua subsistência (Aranha, 2020).

Depois de Médici e da grande reforma educacional, veio Geisel que deu início à abertura “lenta, segura e gradual”, a qual também foi extremamente violenta (Fico, 2017).

João Baptista Figueiredo, que o sucedeu, foi o último presidente militar, este foi o presidente que, após as lutas populares, como por exemplo o *Movimento pela Anistia* na década de 1970, acabou sendo impelido a sancionar a lei nº 6.683, de agosto de 1979, que anistiava tanto os presos e exilados políticos quanto os próprios militares (Del Porto, 2009). Além disso, o seu governo também ficou marcado na história por uma grandiosa crise econômica e pela

tornou extremamente dependente do sistema financeiro e do comércio internacional, além de ter aumentado vertiginosamente sua dívida externa, algo que se refletiria nos anos posteriores. Outros impactos disso foram o abandono das políticas sociais, o arrocho salarial dos trabalhadores considerados desqualificados e o completo abandono do cuidado ecológico com a biodiversidade nacional (Fausto, 2019).

abolição do bipartidarismo, momento em que muitos partidos foram criados e tudo se organizou para a transição da democracia (Fausto, 2019).

Após isso, em meio aos diversos conflitos partidários que envolveram a figura de Paulo Maluf, no fim, quem venceu as eleições presidenciais foi o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), antigo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido que rivalizava com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que, após a revogação do bipartidarismo, virou Partido Democrático Social (PDS), com a chapa de Tancredo Neves e José Sarney (Fico, 2017).

Tancredo estava doente e com muito receio de assumir isso publicamente devido à compreensão da importância de sua posse para o fim do regime. Todavia, a situação se tornou incontornável e teve que ser internado; ainda assim, não resistiu e faleceu em abril de 1985. José Sarney, que já havia pertencido ao partido aliado do governo militar, foi quem assumiu a presidência da república (Fico, 2017).

No decorrer da redemocratização, passamos por vários presidentes, todos com objetivos de controlar a inflação, desenvolver a economia nacional e, é claro, criar novas políticas educacionais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, popularmente conhecida como LDB, esta que viria a ser promulgada muitos anos depois, somente em 1996 (Aranha, 2020).

A sucessão de governos foi a seguinte: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (Fausto, 2019). Foi no último governo citado, o de FHC, que a neoliberalização no Brasil foi efetivamente consolidada, principalmente no campo das políticas públicas educacionais.

1.5. São Paulo e PSDB: a consolidação da precarização do trabalho docente paulista

Toda a herança de precarização do trabalho docente, a reforma tecnicista, apropriação do modelo educacional norte-americano juntamente com a abertura para o capital estrangeiro, forneceram bases para que a neoliberalização não se resumisse apenas à economia, mas que fosse predominante na formulação das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo.

Desde o momento em que a redemocratização aconteceu, houve um imenso monopólio político de dois partidos: PMDB e o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sendo que o primeiro já havia ganhado expressividade desde o final do Governo Empresarial-Militar (Fausto, 2019). Entretanto, foi o segundo partido que obteve o grande destaque no estado, sendo o que mais tempo permaneceu no poder até os dias de hoje.

De 1987 a 1995, São Paulo esteve sob a tutela do PMDB, com os governos de Orestes

Quércia e Luiz Antônio Fleury, períodos marcados por escândalos de corrupção (Dezouart; Aldé; Setemy, 2009). Em seguida, o PSDB assumiu o poder e só o deixou temporariamente após a renúncia de Alckmin em 2018, para concorrer à presidência. Alckmin deixou o cargo para seu vice-governador, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), Márcio França (Machado, 2018).

Porém, para o período que nos interessa, há uma cronologia resumida do governo tucano¹⁶, conforme destacado por Sanfelice (2010):

O Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB – abrigou os governadores Mário Covas (1995-98 em primeiro mandato; 1999-2000 segundo mandato, até a sua morte); Geraldo Alckmin (2000-2002 que completou o mandato de Covas e de 2003-2006 em novo mandato); Cláudio Lembo, do Partido dos Democratas que assumiu quando Geraldo Alckmin renunciou para concorrer à presidência da República e finalmente José Serra eleito para o período 2007-2010. (Sanfelice, 2010, p. 147).

Todos esses governos mencionados se orientaram por uma visão neoliberal que, em poucas palavras, trata-se de uma filosofia econômica que propõe o retorno do pensamento liberal do século XVIII em oposição às teorias de Maynard Keynes que se popularizaram durante a Crise de 1929 e perduraram até 1970, sendo confrontadas posteriormente pelos economistas neoliberais Hayek, Friedman e Mises (Lemos, 2020).

O pensamento liberal, no qual o neoliberalismo se baseia, defende as liberdades individuais, o contrato social, a desigualdade social e o livre mercado (sem a intervenção estatal) como fatores determinantes nas demais áreas da sociedade (Lemos, 2020). Ou seja, para políticos que se baseiam neste modelo, as privatizações e a presença do capital estrangeiro são os aspectos mais importantes. Nesse sentido, podemos perceber que essas ações de trazer o capital estrangeiro, abrir as portas para a UNESCO, o arrocho salarial dos professores, a burocratização do ensino e a expansão da educação em massa já haviam sido implementadas durante o regime militar, o que faltava, para o PSDB, era explorar essa situação para estabelecer uma política neoliberal de fato, e foi o que fizeram.

Antes de explicitar a política neoliberal tucana, é necessário abordar um acontecimento importante para a história da neoliberalização das políticas latino-americanas: o *Consenso de Washington* que ocorreu de 1989 a 1995 na década em que houve a ascensão do neoliberalismo e um grande endividamento nos países latino-americanos. No discurso, as medidas econômicas

¹⁶ O termo "tucano" é uma referência ao pássaro que foi adotado como mascote partidário durante a formação da legenda do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) em 1988 (Heleal Filho, 2021); esse partido ficou conhecido por exercer uma forma de governo alinhada com os princípios neoliberais, especialmente ao adotar medidas que buscavam a privatização dos setores produtivos controlados pelo Estado (Guiot, 2010).

definidas em Washington, com a participação de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e etc., visavam conter a crise econômica nos países latino-americanos. Todavia, na prática, os objetivos eram transformar os Estados Nacionais em meros aparelhos administrativos e fazer com que os países concordassem com reformas que permitissem a neoliberalização de suas políticas e economias (Mateus, 2015). Quando o PSDB chegou ao poder, essas reformas já estavam em andamento.

A disseminação do neoliberalismo no Ocidente acarretou uma série de repercussões significativas tanto na esfera educacional quanto no campo laboral dos professores. Essas implicações, que exerceram influência notável no contexto brasileiro, foram minuciosamente abordadas pelo sociólogo Laval (2019) ao analisar a realidade norte-americana que moldou de maneira impactante as dinâmicas no Brasil:

A profissão de professor nos Estados Unidos se complicou e se burocratizou. A carga de trabalho aumentou com o número maior de alunos por classe. A transmissão dos conhecimentos foi prejudicada pela aplicação sistemática de testes, pelo preenchimento de diários de classe e pela atualização de estatísticas. O professor estadunidense, definido como um “técnico do ensino”, era visto cada vez menos como um trabalhador intelectual encarregado da transmissão dos conhecimentos. O esforço pela redução de custos se juntou a uma pressão supostamente “democrática” a favor de outra redução: a dos conteúdos que eram ensinados e das exigências em matéria de cultura (Laval, 2019, p. 203)

Ainda sobre o campo educacional, alicerçada nos moldes do neoliberalismo, foi realizada, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, que reuniu mais de 157 países, entre eles o Brasil. A pauta principal foi a democratização do acesso à educação e o combate ao analfabetismo nos países em desenvolvimento, todavia, na prática, os países que se comprometeram com esta agenda estavam se vinculando à educação neoliberal, o que explica o referencial teórico neoliberal na produção das políticas públicas nacionais e estaduais contemporâneas (Marcílio, 2005; Oliveira, 2016).

Voltando aos governos peessedebistas em São Paulo; durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas era quem estava à frente de São Paulo. Nesse momento histórico, foram postas em práticas ações para a educação com o apoio dos organismos internacionais: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas (UNICEF), entre outros. Nesse sentido, havia uma coerência entre o governo federal e o estadual (Sanfelice, 2010).

Foi, inclusive, no governo Covas e com a secretária de educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva que houve os maiores impactos:

A gestão Covas iniciou-se em 1º de janeiro de 1995 e teve duração até 22 de janeiro de 2001 e apresentou como principais ações a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar. Junto com essas ações vieram o discurso da melhoria da gestão e da qualidade do ensino, que foram, na verdade, medidas econômicas para racionalizar os custos da educação. Essas ações desencadearam um agravamento nas condições do trabalho docente (...) a educação pública no Estado de São Paulo teve grande aumento no número de alunos por sala de aula, déficit de professores, aumento das contratações temporárias e, principalmente, a aprovação em massa de alunos decorrente da progressão continuada, mais conhecida como promoção automática (Moura, 2013 *apud* Oliveira, 2016, p. 68).

Ocorreu, portanto, um avanço da precarização que já existia, agora com um aumento de alunos por sala e com professores contratados temporariamente. Além disso, aconteceu também o fechamento de salas de aula e escolas, a intensificação do processo de municipalização, a demissão de muitos professores e a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (Santos, 2016). Em suma, todas estas medidas impuseram obstáculos às condições de trabalho de um grande contingente de professores no estado de São Paulo.

Com o falecimento de Covas, seu vice-governador, Geraldo Alckmin, assumiu. Foi em sua gestão que foi criado o "ranking da SEE/SP", que incentivava a competição entre as escolas, uma clara virtude defendida pela filosofia neoliberal, porém, não levava em consideração a realidade das escolas, dos professores e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Foi em seu governo também que foi instituído o sistema de gratificação conhecido como "bônus", mais uma maneira de individualizar os professores (Santos, 2016).

Por fim, após o governo Alckmin, que se estendeu até 2006, seu vice, Cláudio Lembo, ficou no cargo até as eleições e foi sucedido por José Serra. Foi com este último que se ampliaram as contratações temporárias e houve uma reorganização nas categorias docentes, ganhando destaque o professor "categoria O", que é contratado por tempo determinado (Santos, 2016).

A respeito dessa forma de precarização, Oliveira explora a disposição das categorias de professores na legislação, elucidando suas características:

De forma articulada, as leis foram norteadoras para a implementação de mecanismos de precarização e controle, como as provas seletivas anuais para professores não concursados e a fragmentação dos docentes em categorias "A", "P", "F", "L", "O", "S", "V" e "R", tendo como base o dia 02 de julho de 2007 [...] Os professores "A" são os efetivos titulares de cargo, os professores "P" são aqueles que já haviam conquistado

estabilidade pela Constituição Federal de 1988. As mudanças foram mais significativas aos professores OFA. Na prática, quem estava vinculado como OFA ao Estado nesse dia foi considerado estável, designado “Categoria F”. Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 foi considerado “Categoria L”. Quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 foi considerado “Professor Contratado pela Lei 1.093” dentro das categorias “O” (contrato anual), “S”, “V” (substituto e eventuais). Os professores “R” são os readaptados por doença, ocupando funções fora de sala de aula na escola. (Oliveira, 2016, p. 136)

Enfim, ao longo dos governos liberais, a profissão docente só foi sendo mais desvalorizada e precarizada. Ser professor do Estado de São Paulo adquiriu o estereótipo de ser uma profissão ruim e desprestigiada.

No entanto, no ano de 2012, em mais uma gestão do PSDB, a SEDUC-SP anunciou uma suposta solução que iria, segundo eles, valorizar o salário, o trabalho e a carreira dos professores da rede pública, o Programa Ensino Integral (PEI), uma forma de atenuar a precarização que foi engendrada por eles mesmos.

1.6. Implementação do Programa Ensino Integral (PEI)

Para delinear as influências que embasaram o PEI, retomaremos algumas informações que já foram mencionadas, só que relacionando com a criação do programa.

Em grande parte da literatura científica sobre o programa, nos são apresentados dados importantes sobre a origem e a implementação do Programa Ensino Integral (PEI). Há consenso nos trabalhos de que as escolas de tempo integral não são um plano tão recente na história do Brasil, como já mencionamos anteriormente, elas existem, pelo menos, desde a década de 1950, período em que houve grande repercussão do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* nas propostas educacionais (Dias, 2018; Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Reforçando o que foi dito, nos recordemos de que as primeiras experiências nacionais de escolas em tempo integral, foram: a Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido por Anísio Teixeira e implementado em 1950 na Bahia; os Ginásios Vocacionais dos anos 1960, em São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Darcy Ribeiro e estabelecidos na década de 1980, durante a gestão de Leonel Brizola; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), criados durante o governo Collor, que, após algum tempo, foram renomeados para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs); e por fim, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), inaugurados em 2003 na cidade de São Paulo durante o mandato de Marta Suplicy (Dias, 2018; Cação, 2017; Miranda;

Veraszto; Aparício, 2017; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Com base nas experiências anteriores, no ano de 2003, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) instituiu o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (PROCENTRO), que foi responsável pela implantação do primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral no estado de Pernambuco em 2004; segundo a literatura, a escola de tempo integral de Pernambuco serviu de modelo para a formulação do Programa Ensino Integral de São Paulo (PEI) (Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022; Venco; Mattos, 2019; Vicentini; Silveira, 2021).

Antes do PEI, em São Paulo, não podemos nos esquecer que existiu o programa Escola de Tempo Integral (ETI), que tinha como objetivo ampliar o tempo de permanência dos alunos de 5 para 9 horas; esse programa foi lançado em 2005 na gestão de Gabriel Chalita na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP) e foi influenciado pelas experiências da Bahia e do Rio de Janeiro (Cação, 2017; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022; Barbosa; Placco, 2019).

Só então, em 2012, na terceira gestão do governo de Geraldo Alckmin, durante o período em que Hermann Voorwald foi secretário da Educação, foi iniciado o Programa Ensino Integral (PEI), que surgiu como uma variante do modelo ETI de 2006, implantado por meio das Leis Complementares nº 1.164/2012 e nº 1.191/2012; ele fez parte das ações do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que data de 2011 (Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018; Silva; Ramos, 2020; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Girotto, Jorge e Oliveira (2022) mencionam que, em entrevista, João Palma, então ex-secretário adjunto de educação, afirmou que a intenção do governo paulista com o PEI era implementá-lo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, um grupo de empresários, incluindo Itaú Unibanco, Fundação Lemann, Natura, Todos pela Educação, entre outros, decidiu que ele seria inicialmente implantado no Ensino Médio, para posteriormente ser expandido para o Ensino Fundamental.

Para finalizarmos este capítulo, salientamos que, com base no que apresentamos até o momento, a justificativa para a criação do PEI foi a melhoria do trabalho docente e da educação no Estado de São Paulo, porém, desde sua fundação, o foco não parece ter sido a educação, mas os desejos da consolidação de uma educação que servisse à classe empresarial de viés neoliberal. Pretendemos responder ao longo desta pesquisa se, apesar da precarização do trabalho docente que ocorreu em âmbito nacional, o Estado de São Paulo, por meio do PEI, produziu alguma melhoria para a profissão ou se, na verdade, o que houve foi uma nova forma de precarização do trabalho dos professores da rede pública. Para responder estas questões, fizemos uma

ampla revisão de literatura e uma análise documental sobre o programa para que, enfim, possamos chegar à conclusão.

2 UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

2.1. Metodologia da revisão de literatura

Após termos analisado o processo histórico da educação nacional e paulista que possibilitou o surgimento do Programa Ensino Integral, adentremos com mais profundidade o objeto em si; para isso, elencaremos o conjunto de conhecimentos produzidos, até o momento, sobre este tema.

Para atingir esta finalidade, o presente capítulo propõe uma revisão de literatura que almeja ser ampla sem atingir o estado da arte. A revisão foi estruturada da seguinte forma: na primeira parte serão dispostas as informações dos artigos de periódicos (excluindo os artigos de eventos), na segunda parte, analisaremos as dissertações e, por fim, na terceira parte, contemplaremos as contribuições feitas em forma de teses.

O PEI, como já afirmamos, é uma política pública paulista recente, que se iniciou em 2012, portanto, o corte qualitativo que concerne a este capítulo é de 2012 até 2023. Para esta revisão de literatura, utilizamos duas palavras-chave: “Programa de Ensino Integral” e “São Paulo”. A fim de obter o melhor resultado possível, utilizamos o operador “AND”. Portanto, o descritor utilizado para a obtenção de artigos científicos, dissertações e teses foi: “Programa de Ensino Integral” AND “São Paulo”.

Para o refinamento dos resultados, foram selecionados apenas os artigos, dissertações e teses que abordaram diretamente o Programa Ensino Integral; ou seja, todos os trabalhos que mencionavam o programa, mas não o tinham como objeto de análise, foram excluídos.

Além disso, foram excluídos os trabalhos que tratavam do programa Escola de Tempo Integral (ETI), visto que este é outro programa paulista que não possui relação com o PEI, embora tenham sido mantidos os trabalhos que realizaram análises comparativas entre o ETI e o PEI.

As bases de dados consultadas para o levantamento de trabalhos foram: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Crossref Metadata Research* (Crossref); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Sistema de Informação Científica da Rede de Revistas Científicas da América Latina e o Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc); *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e *Google Scholar*.

Portanto, agora que a metodologia de busca de trabalhos foi explicitada, explicamos que

esta revisão de literatura se propõe a listar os principais temas abordados nos trabalhos científicos agrupados em categorias, as quais chamamos de “eixos temáticos”.

Baseando-nos na obra “*Análise de Conteúdo*” de Laurence Bardin (2016), especificamente na parte que se refere à Codificação, adotamos, para esta revisão de literatura, a análise temática e organizamos os temas mais abordados nos trabalhos científicos em forma de eixos temáticos.

Os eixos temáticos que emergiram da literatura, na primeira parte, foram os seguintes: “*O que é Educação Integral?*”, “*Neoliberalismo*”, “*As legislações que envolvem o Programa Ensino Integral (PEI)*”, “*Caracterização geral do Programa Ensino Integral (PEI)*”, “*Princípios norteadores do Programa Ensino Integral (PEI)*”, “*Projeto de Vida*”, “*Organização, funcionamento e matriz curricular das escolas PEI*”, “*Trabalho docente e condições de trabalho*”, “*Gestão e mecanismos de controle*”, “*Comparação entre ETI e PEI*”, “*Expansão da oferta do PEI*” e “*Resultados alcançados pelo PEI*”.

Nas dissertações, em menor quantidade, surgiram os eixos “*Gestão e Mecanismos de controle*”, “*Trabalho docente e condições do trabalho*”, “*Formação continuada de professores*” e “*Contribuições e Resultados do PEI*”. Já nas teses de doutorado, apareceram as seguintes categorias: “*Protagonismo Juvenil*”, “*Gestão e mecanismos de controle*” e “*Formação de professores*”.

A intenção desta revisão de literatura não é fornecer uma narrativa linear e coesa tal qual demanda a análise histórica e que tivemos em vista executar na primeira parte desta pesquisa; nesta segunda etapa, focamos em dispor as informações da forma mais clara e detalhada possível, para, de fato, desnudar o objeto de pesquisa. Portanto, ela seguirá a linha da categoria e os anos de publicação.

Esperamos, por meio deste capítulo, revelar o que é pesquisado sobre o tema e as contribuições feitas até o momento. Tudo isso para podermos compreender com profundidade o programa e, assim, permitir a análise documental visando as condições de trabalho do professor paulista que encerrará o conteúdo da presente monografia.

2.2. Artigos científicos levantados

No total, foram encontrados e analisados 24 artigos em periódicos, todos eles utilizando a abordagem qualitativa. Apesar de o recorte qualitativo desta revisão ser de 2012 a 2023, não foram identificados artigos anteriores a 2017, sendo este o marco inicial das publicações de

artigos científicos em periódicos. No Quadro 2 a seguir, estão listados todos os artigos levantados por meio das bases de dados, ordenados pelo ano de publicação:

Quadro 2. Artigos levantados de 2017 a 2023 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI).

Ano	Autores (as)	Artigos	Periódicos
2017	Maria Izaura Cação	Educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: tendências integral	Educação em Revista
2017	Vladimir Fernandes	A formação ética prevista nas diretrizes do programa ensino integral da secretaria de Estado da Educação de São Paulo	Revista @mbienteeducação
2017	Nonato de Assis de Miranda; Estéfano Vizconde Veraszto; Ana Silvia Moço Aparício	Análise do Programa Ensino Integral na Perspectiva do Desempenho Escolar	Comunicações
2017	Márcia Maria Dias Reis Pacheco; Cristiane Sampaio de Almeida Castro	O professor-tutor do Programa Ensino Integral–PEI/SP: sujeito de autonomia?	Educação, Cultura e Comunicação
2018	Viviane Cristina Dias	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Educação e Pesquisa
2018	Renata Sieiro Fernandes; Flávia Fernanda Consentino Modolo Esteves	A educação integral e a gestão escolar: (contra) tempos	Revista Contrapontos
2019	Maria Fernanda Arraes Lopes; Raquel Fontes Borghi	Programa ensino integral paulista: A organização do trabalho docente	Educação: Teoria e Prática

2019	Wagner Feitosa Ave- lino	Ensino Integral: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa	InterMeio: Revista do Pro- grama de Pós-graduação em Educação-UFMS
2019	Rafael Conde Bar- bosa; Vera Maria Ni- gro de Souza Placco	Programa Ensino Integral (PEI): A escola básica e a educação integral no estado de São Paulo	Formação Integral do Ser
2019	Eduardo Giroto; Márcia Jacomini	Entre o discurso da exce- lência e a lógica do con- trole: os riscos do Programa Ensino Integral na rede es- tadual de São Paulo	Revista de Ciências da Edu- cação
2019	Cláudia da Mota Da- rós Parente; Zelina Cardoso Grund	O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produ- ções acadêmicas	Comunicações
2019	Selma Borghi Venco; Rosemary Mattos	Avaliação 360°: das empre- sas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
2020	Abel José da Silva; Gessica Priscila Ra- mos	O docente no modelo de Avaliação 360° do Pro- grama Ensino Integral pau- lista: de herói a vilão	Caderno da Pedagogia
2021	Maluy Delgado da Silva; Vladimir Fer- nandes	A contribuição a escola no preparo dos jovens do fu- turo	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação
2021	Marcelo Vicentini; Carlos Roberto da Silveira	Projeto de vida do pro- grama Ensino Integral: pro- tagonismo neoliberal	Revista INTEREDU
2022	Rafael Barbosa; Vera Maria Nigro de Souza Placco	O papel do gestor no desen- volvimento de relações no	Revista Trama Interdiscipli- nar

		Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo	
2022	Eduardo Donizeti Girotto; Isabel Furlan Jorge; João Victor Pavesi de Oliveira	Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo	Revista Brasileira de Educação
2022	Zelina Cardoso Grund; Cláudia da Mota Darós Parente	Condições de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo	Cadernos de Pesquisa
2022	Vinicius Noveli Machado	Programa de Ensino Integral x Realidade: uma relação entre a evasão escolar e a vulnerabilidade	Ensaaios Pedagógicos
2022	Adriana Locatelli França; Renata Portela Rinaldi	Programa Ensino Integral: A proposta do estado de São Paulo	Reflexão e Ação
2022	Renan Moreira Ulloffo; Adriana Locatelli França; Renata Portela Rinaldi	Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo	Revista de Educação PUC-Campinas
2023	Janaina Alves Farias; Márcia Lopes Reis	Educação integral no estado de São Paulo: conceitos e modelos	Revista Contemporânea de Educação
2023	Marcelo Ângelo Gomes; Elisandra Aparecida Alves da Silva	Análise de dados do avanço do Programa de Escolas Integrais no estado de São Paulo	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

2023	Renato Portela Rinaldi; Renan Moreira Ulloffa	O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação
------	---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.2.1. Conceituação de “Educação Integral” segundo os artigos científicos

Na literatura analisada, alguns trabalhos se dedicaram a definir o conceito de Educação Integral. Girotto, Jorge e Oliveira (2022) mencionam que a origem da Educação Integral remonta à Grécia Antiga, com a Paideia ateniense, que buscava o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Com o passar do tempo, na Idade Moderna, no final do século XVIII, com o início da escolarização, a educação integral passou a ser vinculada ao cotidiano. Esse conceito influenciou o pensamento de diversos filósofos da educação, como Rousseau, Basedow, Condorcet, Pestalozzi, John Dewey, Blonski, entre outros.

Com a mesma intenção de estabelecer um marco histórico, Dias (2018) afirma que o termo deriva do pensamento do filósofo John Dewey e que ele não está diretamente relacionado ao tempo de permanência na escola, mas ao desenvolvimento da criança em diversas áreas da vida humana.

França e Rinaldi (2022), embasados em Gadotti, salientam que o princípio geral da educação integral é o da integralidade, o que implica a oferta de qualidade social e cultural e a criação de possibilidades para o desenvolvimento humano, tanto do corpo, da mente, da sociabilidade, das artes em geral e de outros conhecimentos essenciais à vida humana.

Portanto, nesse aspecto, a literatura é inconclusiva quanto ao início da utilização da ideia de educação integral. Contudo, apesar dessa indefinição, é possível concluir que essa ideia esteve presente em diversos momentos e contextos educacionais ao longo da história da humanidade.

2.2.2. Neoliberalismo e PEI segundo os artigos científicos

Na literatura analisada, alguns trabalhos defenderam o neoliberalismo como um fator determinante para explicar o contexto e os motivos da intensificação do trabalho, da flexibilização do trabalho docente, do excesso de burocracia, da pressão por resultados e das múltiplas

funções que o professor é obrigado a exercer no Programa Ensino Integral (Vicentini; Silveira, 2021; França; Rinaldi, 2022; Rinaldi; Ulloffo, 2023).

O próprio Projeto de Vida foi tratado, nesse sentido, como uma disciplina que incentiva o planejamento dos alunos para o mercado de trabalho, portanto, segundo o que consta na literatura, está em consonância com a lógica neoliberal (Vicentini; Silveira, 2021; França; Rinaldi, 2022; Rinaldi; Ulloffo, 2023).

2.2.3. As legislações que permeiam o Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos

Na literatura, é possível visualizar um conjunto de legislações analisadas que afetam o Programa Ensino Integral, tanto a nível federal quanto estadual. Elencaremos todas as legislações mencionadas nos trabalhos levantados, seguindo a ordem de ano de promulgação, e os aspectos aos quais elas se referem que foram abordados nos textos científicos, no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Legislações mencionadas nos artigos científicos

Ano	Legislações	Aspecto abordado
1988	Constituição de 1988 – Art. 205	“Pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”
1996	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – art. 34 e 87	Ampliação da jornada escolar
2001	Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação - PNE)	Defesa das Escolas em Tempo Integral para atendimento das camadas sociais mais vulneráveis
2007	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB)	Fomentava às matrículas em escolas em tempo integral
2010	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Programa Mais Educação)	Fomento à Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades

		des socioeducativas, no contraturno escolar, previstas pelo projeto educacional desenvolvido no contexto escolar
2012	Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012	Implementação do Programa Ensino Integral (PEI) para o Ensino Médio; instituição do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI); a Gratificação da Dedicação Plena e Integral (GDPI) de 50% do salário base; instituição de avaliações de desempenho para permanência de professores;
2012	Resolução SE nº 22, de 12 de fevereiro de 2012	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador
2012	Resolução SE nº 82, de 14 de agosto de 2012	Define a matriz curricular do Ensino Médio no Programa Ensino Integral (PEI)
2012	Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012	Alterou a LC nº 1.164; mudou a GDPI para 75% do salário base; expandiu o programa para as escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais
2013	Decreto n. 59.354, de 15 de julho de 2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a LC nº 1.164/12, alterada pela LC nº 1.191/12
2013	Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas do Programa Ensino Integral (PEI)
2014	Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do PEI, de que trata a LC 1.164/12
2014	Resolução SE nº 58, de 17 de outubro de 2014	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro

		do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral
2016	Resolução SE nº 06, de 19 de janeiro de 2016	Incluiu a parte diversificada do currículo em conformidade com a BNCC
2020	Resolução SE nº 85, de 19 de novembro de 2020	Possibilitou a existência de escolas PEI de dois turnos de sete horas diárias
2021	Resolução SE nº 73 de 20 de agosto de 2021	Valor do repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é de um valor per capita de 45 R\$ por aluno, é 50% maior para alunos matriculados no PEI

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base em Cação (2017), Miranda e Veraszto (2017), Dias (2018), Fernandes e Baptista (2018), Lopes e Borghi (2019) e Ulloffo, França e Rinaldi (2022).

É importante salientar que as legislações mencionadas no quadro acima não abrangem todas as leis existentes que afetam o PEI, mas sim aquelas que foram citadas e analisadas na literatura.

Nos artigos científicos, até o presente momento, não houve análises sobre as leis mais recentes, por isso, pontuamos, para fins informativos, as seguintes novas legislações: o Decreto nº 64.770, de 31 de janeiro de 2020, que modifica o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que tornou possível a utilização dos mesmos funcionários de um dos turnos, seja manhã ou tarde, para uma só escola, economizando o número de funcionários; a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que trata do plano de carreira do Quadro Magistério, que implementa as melhorias salariais que ocorrem através da evolução de carreira por titulação ou portfólios e que mantém a restrição da progressão de carreira aos professores da categoria “O”; e o Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022, que diz respeito ao PEI, o qual está relacionado à LC 1.374/22, em que o referido decreto passou a permitir a atuação dos docentes da categoria “O” no PEI.

2.2.4. Caracterização geral do Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos

O Programa Ensino Integral (PEI) surgiu como uma das ações apresentadas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP). Esse programa, o PECSP, teve origem em 2011 como parte do Plano Plurianual (PPA) para o período de 2012 a 2015 e tinha como prioridade estreitar a relação entre o governo e a sociedade. Ele foi estruturado em cinco pilares:

valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira, e mobilização da sociedade. Algumas medidas do PPA enfatizavam a busca pela valorização dos profissionais, a expansão da oferta do ensino médio e técnico, a consolidação do currículo e a reorganização administrativa da SEDUC-SP. (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018)

Para alcançar as metas propostas pelo PECSP e, ao mesmo tempo, contemplar a meta seis do PNE (2014-2024) – ou seja, a de utilizar a educação integral para aprimorar a educação paulista –, foi criado o Programa Ensino Integral (PEI) (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018; Grund; Parente, 2022).

O Programa Ensino Integral de São Paulo foi concebido como uma variante do modelo ETI, que já havia sido implementado no estado, e foi regulamentado pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que estabeleceu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação da Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os professores que lecionam nas escolas do PEI. Foram introduzidas outras modificações em relação às escolas de tempo regular: o regime de trabalho é de 40 horas semanais, ou seja, 8 horas diárias, e é proibida qualquer outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento escolar (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018; Grund; Parente, 2022).

Conforme a literatura, o PEI foi elaborado com base nos quatro pilares da educação para o século XXI propostos pela UNESCO e também seguindo uma série de princípios, incluindo o princípio do *Protagonismo Juvenil* (Dias, 2018).

Portanto, de modo geral, na literatura analisada, o Programa Ensino Integral (PEI) tem como razão de existir a ampliação do tempo de permanência na escola, a melhoria da educação no estado de São Paulo e a busca por melhores resultados nos indicadores estaduais, como o IDESP, e nacionais, como o IDEB (Cação, 2017; Girotto; Jacomini, 2019).

2.2.5. Princípios norteadores do Programa Ensino Integral (PEI) segundo os artigos científicos

Por meio da análise da literatura científica, também identificamos o tema referente às premissas e princípios, ou seja, a base teórica que norteia o Programa Ensino Integral (PEI). A fundamentação teórica do programa se divide em princípios do modelo pedagógico e premissas do modelo de gestão; no entanto, existem outras teorias que também são importantes para o programa e estão igualmente presentes na literatura (Silva; Ramos, 2020).

Para começar a explicar o que foi analisado dentro desta categoria, embora não seja um princípio do PEI, a literatura evidencia que o programa foi construído de acordo com os quatro

pilares da educação para o século XXI propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por Delors: *Aprender a conhecer*; *Aprender a fazer*; *Aprender a conviver* e *Aprender a ser* (Dias, 2018).

Sobre este assunto, o trabalho que analisou com profundidade esses pressupostos filosóficos destinados ao trabalho pedagógico com os alunos foi o de Fernandes (2017) e, segundo o autor, *Aprender a conhecer* significa dominar as diversas formas de adquirir conhecimento e não apenas de forma passiva; *Aprender a fazer* está relacionado ao pilar anterior e visa a formação profissional por meio da prática e busca que o fazer seja também coletivo; *Aprender a conviver* implica em aprender a evitar confrontos e conflitos e, para isso, pressupõe que o discente conheça a cultura humana na sua diversidade, para que possa ser empático; *Aprender a ser* diz respeito à capacidade do aluno de pensar por si mesmo, formular suas próprias hipóteses e tomar suas próprias decisões.

Depois dos pilares da UNESCO, segundo Cação (2017), existem os três princípios do Programa Ensino Integral (PEI) que constam em suas diretrizes: *Educação Interdimensional*, *Pedagogia da Presença* e *Protagonismo Juvenil*.

A *Educação Interdimensional* procura privilegiar o exercício da cidadania e incentivar a autonomia do aluno e a solidariedade. Este princípio deriva do pensamento de Antonio Carlos Gomes da Costa, que defende que a educação deve abranger todas as dimensões da vida humana, as quais, segundo Fernandes (2017), são: *logos* (razão), *pathos* (sentimento), *eros* (corporeidade) e *mythos* (espiritualidade); A *Pedagogia da Presença* trata da presença integral do professor junto ao aluno, o qual deve ajudá-lo em situações de dificuldade pessoal e social; o *Protagonismo Juvenil* propõe que o jovem possa agir por conta própria e se empenhar para realizar seus objetivos (Cação, 2017). Apesar da sofisticação do discurso, Cação (2017) salienta que esses princípios estão alinhados à lógica do empreendedorismo juvenil e não com valores éticos.

Sobre a *Pedagogia da Presença*, Fernandes (2017) faz uma análise minuciosa e explica a origem deste conceito filosófico, que deriva do pensamento pedagógico de Antonio Carlos Gomes da Costa. Costa, segundo Fernandes (2017), enxerga a presença como a relação do ser humano diante dos outros e de si mesmo, e esta não se limita à proximidade espacial, mas se trata de uma ação intencional constituída de alguns elementos, como a *abertura* (ter disposição de entrar na vida da pessoa e permitir que ela entre na nossa), *reciprocidade* (construção de uma relação de confiança) e *compromisso* (Costa se baseia em Martin Buber na obra *Eu e tu*, na qual defende que é necessário assumir uma postura de não-indiferença para com o próximo).

Por fim, é necessário salientar que o princípio do *Protagonismo Juvenil*, como vimos, é bem abordado na literatura, isso porque as diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) o relacionam ao Projeto de Vida, que se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro da ideia de Protagonismo, ainda neste âmbito, existe o conceito de *Autonomia* e, no PEI, ser autônomo não é apenas uma habilidade exigida dos alunos, mas também dos professores e da gestão. Pacheco e Castro (2017), em seu artigo, explicam o conceito de *Autonomia* como sendo o poder ou capacidade de realizar algo, mas esse poder de realização não está fora do mundo. Portanto, a autonomia, em si, é limitada por condições da vida real. Por fim, analisando o programa, segundo observações e entrevistas com professores, os autores concluem que o professor, impedido na vida real por um excesso de burocracia, não se sente e, de fato, não é autônomo.

2.2.6. Projeto de Vida segundo os artigos científicos

Dentro dos princípios que orientam o Programa Ensino Integral (PEI), o Projeto de Vida recebeu ênfase na literatura especializada por meio dos trabalhos de Silva e Fernandes (2021) e Vicentini e Silveira (2021). Segundo esses autores, todas as ações da escola, conforme os documentos norteadores, devem convergir para a construção do Projeto de Vida dos alunos.

Segundo a literatura, a ideia central da disciplina de Projeto de Vida, que consta na matriz curricular da parte diversificada do Programa Ensino Integral (PEI), é incentivar os jovens a planejarem seus futuros e oferecer auxílio para que esse objetivo seja atingido.

Portanto, nas aulas, em teoria, é o aluno que deve ser o protagonista e ele mesmo deve planejar os passos e organizar prazos para atingir as metas planejadas anteriormente. Essa disciplina é articulada com os quatro pilares da educação para o século XXI propostos pela UNESCO. Contudo, os autores alertam para uma intenção de formação voltada para o empreendedorismo e não para o exercício da ética (Silva; Fernandes, 2021; Vicentini; Silveira, 2021).

2.2.7. Organização, funcionamento e matriz curricular das escolas PEI segundo os artigos científicos

De início, por meio dos trabalhos acadêmicos levantados, é possível entender que, para que uma escola faça parte do PEI, ela precisa: respeitar critérios mínimos de infraestrutura e demanda que são definidos anualmente pela SEDUC-SP, passar por uma pré-seleção feita pela Diretoria de Ensino a que pertence e, após a análise de se há necessidade de uma escola PEI naquela cidade e se a escola possui a estrutura mínima para isso, deverá fazer a candidatura ao

PEI ao Conselho de Escola, que irá decidir o ingresso ou não da unidade escolar no processo seletivo mais amplo (Miranda; Verasztó; Aparício, 2017; Fernandes; Baptista, 2018; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Após o ingresso, as escolas do PEI recebem recursos financeiros maiores do que as demais escolas da rede pública estadual. Segundo dados do ano de 2017, conforme Giroto, Jorge e Oliveira (2022), os recursos, naquela época, eram 163% maiores para as escolas do programa.

Quando uma escola do PEI começa a operar, precisa realizar uma série de procedimentos iniciais obrigatórios inerentes ao programa. Primeiramente, é necessário realizar o acolhimento. Essa atividade é realizada por alunos acolhedores de outras escolas participantes do programa e, nos anos seguintes, pelos próprios alunos da unidade escolar que já participaram do PEI. Nessa atividade, os acolhedores explicam para os alunos da escola ingressante os benefícios e a funcionalidade de uma escola do Programa Ensino Integral, realizam a atividade do Varal dos Sonhos e ajudam a fazer o levantamento inicial dos Projetos de Vida dos alunos iniciantes. Geralmente, os acolhedores se dividem em duplas ou trios por sala; após isso, dá-se início ao ano letivo (Barbosa; Placco, 2019; Silva; Fernandes, 2021).

Quanto aos horários, as escolas do PEI possuem uma jornada que pode variar de 7 até 9 horas, incluindo três refeições organizadas em: intervalo da manhã, almoço e intervalo no período da tarde; em relação a isso, as escolas possuem autonomia para definir os horários das refeições e da entrada e saída, desde que respeitados os horários de 7 ou 9 horas do programa (França; Rinaldi, 2022).

Agora, em relação à matriz curricular e ao cotidiano em sala de aula, os alunos possuem os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também têm disciplinas da parte Diversificada pertencentes ao Programa Inova Educação (programa paulista que propõe disciplinas que promovam a inovação). Entre elas: Protagonismo Juvenil (disciplina que visa incentivar o protagonismo dos alunos), Tecnologia e Inovação (disciplina que trabalha com conhecimentos sobre Tecnologia na contemporaneidade), Clubes Juvenis (grupos organizados pelos alunos sobre temas de interesse), Projeto de Vida (disciplina que objetiva auxiliar o aluno na elaboração do seu projeto de vida), Eletivas (disciplinas temáticas e interdisciplinares criadas pelos professores e que os alunos podem escolher de qual querem fazer parte) e Orientação de Estudos (disciplina que intenciona trabalhar com os alunos as estratégias da vida de estudos, como resumos, fichamentos, resenhas e além disso, realizar o “Nivelamento”, que é uma estratégia de recuperação de defasagens de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) (Avelino, 2019; Silva; Fernandes, 2021; França; Rinaldi, 2022).

Além das disciplinas, existem outras atividades pedagógicas exercidas que são um diferencial do Programa Ensino Integral (PEI): a Tutoria (que se trata da orientação e do acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação feita pelo professor que o aluno escolher como tutor) e a Liderança de Turma (um estudante, eleito pelos colegas da turma, que desempenha o papel de representá-los perante a gestão escolar) (Ulloffo; França; Rinaldi, 2022).

2.2.8. Trabalho docente e condições do trabalho segundo os artigos científicos

Nos trabalhos analisados, o ofício do professor e suas funções foram bastante mencionados. No entanto, não se notou nos artigos o uso da categoria de análise conhecida como “*precarização do trabalho docente*” nem qualquer tipo de análise sobre o sofrimento do professor. Portanto, o que se pode constatar por meio dos artigos é que há uma intensificação do trabalho e um excesso de burocratização, cabendo um aprofundamento nesse escopo, algo que nos incentivou a realizar esta pesquisa.

Sobre o trabalho em si, para poder atuar no PEI, os docentes titulares de cargo se inscrevem via internet e respondem a um questionário sobre os princípios e premissas do Programa Ensino Integral. Se forem aprovados, passam por entrevistas na Diretoria de Ensino da região onde pretendem atuar, normalmente realizadas por uma banca examinadora composta por um Supervisor de Ensino e um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), respondendo a questões sobre o PEI (Avelino, 2019).

Passando pelo processo de atribuição de aulas, os docentes ficam somente em uma escola durante todo o período devido ao já mencionado Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que, segundo Grund e Parente (2022), através de questionários, é considerado um fator que auxilia no desenvolvimento de um bom trabalho escolar por 98% dos gestores e 95% dos professores que participaram de sua pesquisa.

É válido mencionar que mesmo com a existência do RDPI, o PEI possui uma regra que estabelece que somente professores titulares de cargo podem passar pela seleção e atuar no programa. Entretanto, é importante destacar que, embora os documentos norteadores preconizem a presença exclusiva de professores concursados, isso não garante estabilidade, uma vez que, dependendo dos resultados das avaliações da gestão, os professores podem ser desligados do programa (Giroto; Jacomini, 2019).

Uma lacuna na literatura que é importante evidenciar sobre essa exigência é que ela foi deixada de lado através do artigo 7º do decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022, que passou a

permitir a participação de professores contratados por tempo determinado no PEI, os professores da categoria “O”, o que evidencia uma carência de professores concursados no Estado de São Paulo, algo que é coerente com a precarização histórica empreendida pela política neoliberal.

No que se refere ao trabalho, os professores do Programa Ensino Integral possuem diversas obrigações intrínsecas ao programa. Eles devem ministrar suas aulas referentes à BNCC, e alguns devem ministrar a parte diversificada, ou ambas.

Segundo Pacheco e Castro (2017), no PEI, é obrigatório que, na jornada de trabalho, o professor tenha quatro horas sem atribuição de aulas (chamadas de Aulas de Trabalho Pedagógico Individual ou ATPIs), além das trinta aulas que podem somar disciplinas da BNCC, Eletivas e Diversificadas, exclusivamente para realizar substituições, tutorias e atividades pedagógicas.

Os professores, além das aulas e substituições, têm como função a produção e execução de documentos específicos do programa, tais como: elaborar e executar o *Programa de Ação*, criar e executar os *Guias de Aprendizagem* bimestrais, e ainda, produzir as *Agendas Bimestrais* e realizar as *tutorias*. Dependendo se o tutorado estiver com muitas faltas, o professor tem o dever de realizar a *Busca Ativa* (Ulloffo; França; Rinaldi, 2022; Machado, 2022).

O excesso de funções que o professor do PEI executa nos mostra uma intensificação e burocratização do trabalho. Os textos científicos alegam que aquilo que poderíamos categorizar como intensificação no trabalho docente se dá por diversos motivos, o que elucida um tema de alta complexidade.

Entre os motivos apresentados na literatura estão: a inexistência de professores eventuais para substituição (as substituições para ocasionais ausências são feitas pelos próprios professores do programa, o que leva ao trabalho excedente e a conflitos interpessoais derivados do cenário de vigilância que ocorre entre os professores, já que só podem substituir durante as ATPIs, os únicos momentos que eles possuem para realizar as documentações e preparar aulas); o medo de serem mal avaliados e excluídos do programa; a obrigação de realizarem a formação continuada por meio dos cursos da EFAPE e de evidenciarem em um documento chamado *Plano Individual de Aprimoramento e Formação* (PIAF); o acúmulo de cargos, que é permitido desde que exercido fora do horário do PEI; o excesso de aulas que, segundo Pacheco e Castro (2017), giram em torno de vinte e oito aulas semanais, mais duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCGs) e duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área (ATPCAs); o excesso de tutorias, que precisam ser feitas duas vezes ao mês por aluno e registradas em

fichas de tutoria; o sentimento de ausência de autonomia [essa é uma contribuição feita especificamente por Pacheco e Castro (2017)]; a exigência por parte da gestão pela geração de frequentes evidências das atividades realizadas; a cobrança constante por aulas diversificadas e a pressão por resultados nas avaliações externas (Pacheco; Castro, 2017; Dias, 2018; Avelino, 2019; Ulloffo; França; Rinaldi, 2022; Rinaldi; Ulloffo, 2023).

Dentro deste contexto, o artigo de Girotto e Jacomini (2019) chega a levantar a hipótese, embasado em Ozga e Lawn, da possibilidade do uso da categoria *proletarização docente* para essa intensificação do PEI. Eles afirmam:

[...] alguns autores têm discutido em que medida pode se falar de proletarização da docência, nos termos apresentados por Ozga e Lawn (1991) de separação entre planejamento e execução, que desqualifica o trabalhador e tira-lhe a autonomia, diminui as habilidades do ofício e aumenta o controle administrativo sobre o fazer pedagógico. Embora os autores considerem equivocado classificar o trabalho do professor no esquema geral de proletarização, dada as especificidades da prática de ensinar/educar, chamam a atenção para o fato de elementos característicos da proletarização adentrarem na profissão docente. (Girotto; Jacomini, 2019, p. 92)

Para os autores, a divisão entre o que se planeja e o que se executa, a desqualificação do trabalhador e a retirada de sua autonomia, a diminuição das habilidades intelectuais que caracterizam seu trabalho e o aumento do controle sobre o fazer pedagógico são elementos que se encaixam na ideia de *proletarização docente*; contudo, os pesquisadores concluem que talvez o termo não seja adequado para o ofício docente, mas sim para entender que existem elementos dele presentes na profissão dos professores do PEI, o que nos levou, em nossa pesquisa, a empregar a categoria de Marin (2010) e Oliveira (2016), *precarização do trabalho docente*.

Outro aspecto discutido na literatura sobre o ofício do professor no Programa Ensino Integral remete à suspensão dos direitos trabalhistas. Girotto e Jacomini (2019) destacam que, caso um professor se afaste por mais de 30 dias, ele é automaticamente desligado do programa. Além disso, no processo de avaliação, as faltas abonadas, eliminadas pela Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, durante a gestão Dória¹⁷, e as licenças médicas são consideradas na pontuação final. É fato que a rotatividade docente e o excesso de faltas comprometem o processo pedagógico; portanto, é necessário construir políticas públicas que enfrentem esse problema. Todavia, o PEI, ao impor que uma pontuação baixa possa resultar no desligamento do professor do programa, segundo os autores, viola o princípio constitucional da isonomia.

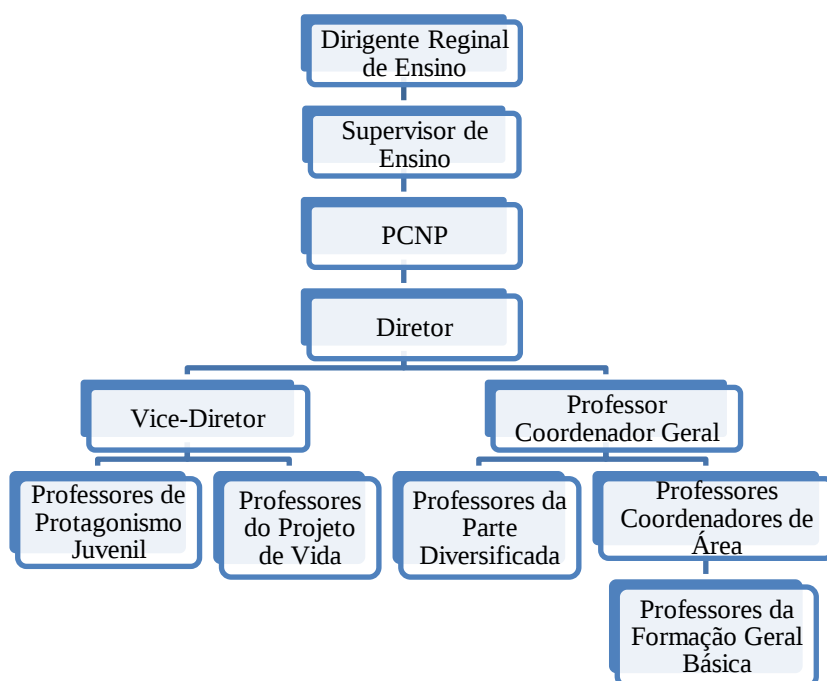
¹⁷ Esta é uma informação que não foi abordada nos artigos científicos, mas decidimos pontuar a fim de informar sobre a continuidade da precarização do trabalho docente (São Paulo, 2021).

Para finalizar esta categoria, é perceptível que foram publicados vários trabalhos que mencionaram a Avaliação 360°, uma das formas existentes de avaliar o trabalho dos professores no semestre. Há um consenso de que esta é uma ferramenta que gera pressão psicológica através do medo de desligamento do programa e auxilia para um ambiente de cobrança por resultados incessante, fazendo com que muitos professores, mesmo com a gratificação de 75%, não se sintam atraídos a entrar ou a permanecer no programa (Pacheco; Castro, 2017; Venco; Mattos, 2019; Giroto; Jacomini, 2019; Silva; Ramos, 2020). Inclusive, Grund e Parente (2022) assinalam que, entre os anos de 2012 e 2018, houve um grande número de desligamentos de professores do Programa Ensino Integral.

2.2.9. Gestão e mecanismos de controle segundo os artigos científicos

Sem dúvida, uma categoria que se mostrou relevante nas produções acadêmicas levantadas nesta revisão de literatura foi a caracterização, função e as ferramentas e mecanismos de controle utilizados pela gestão no Programa Ensino Integral (PEI).

Figura 1. Hierarquia da gestão (Alinhamento vertical) do Programa Ensino Integral (PEI)



Fonte: O autor com base em Ferreira (2020).

Segundo os artigos acadêmicos, além dos professores, o Programa Ensino Integral (PEI) conta com os seguintes postos de gestão escolar e pedagógica:

1. Diretor: Responsável pela administração, desenvolvimento e supervisão dos Clubes Juvenis, acompanhamento do Projeto de Vida dos alunos e esclarecimentos sobre o projeto político-pedagógico da escola. Há críticas na literatura sobre o excesso de empoderamento dos diretores do PEI, o que pode comprometer o princípio da gestão democrática (Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022);

2. Vice-Diretor: Apoia o diretor, media conflitos e conscientiza os funcionários sobre as premissas do PEI (Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022);

3. Professor Coordenador Geral (PCG): Similar ao Coordenador Pedagógico, atua diretamente com a equipe gestora, substitui o diretor e o vice em suas ausências, ajuda na elaboração dos programas de ação para os professores, trabalha em formações com os docentes nos ATPCGs e com os CGPACs na coordenação de suas atividades. Além disso, pode substituir aulas, se necessário (Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022);

4. Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC, anteriormente conhecido como PCA): Existem CGPACs para cada área de conhecimento da Base Nacional Comum. Suas responsabilidades incluem executar o plano pedagógico, realizar formações com os professores da área, auxiliar e fiscalizar os guias de aprendizagem dos professores, dar aulas e, se necessário, substituir. As atividades dos CGPACs subsidiam as do PCG (Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022).

Esses funcionários mencionados, como um todo, são encarregados de criar o cronograma escolar, se encontrar com os líderes de turma e realizar os alinhamentos e formações necessárias com a equipe docente (Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022).

Do ponto de vista teórico, no PEI, todos os funcionários gestores devem seguir o modelo de gestão denominado *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, cuja finalidade é obter uma gestão eficaz, na expectativa de que os objetivos estabelecidos sejam alcançados (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017).

Além da TGE, outra ferramenta utilizada pela gestão, segundo a literatura, é o *Ciclo PDCA*. O ciclo PDCA teve origem com Walter A. Shewart e foi disseminado por W. E. Deming (até hoje o PDCA é também conhecido como Ciclo Deming); posteriormente, foi fomentado pela Associação dos Cientistas e Engenheiros Japoneses (JUSE) como uma das bases do gerenciamento no Japão e no desenvolvimento do que viria a ser chamado de “Controle de Qualidade Total” (Pacheco; Castro, 2017; Fernandes; Baptista, 2018).

O PDCA, acrônimo de *Plan, Do, Check, Act* (Planejar, Fazer, Checar e Agir), é uma ferramenta originada no contexto empresarial, introduzida nas escolas para orientar o planeja-

mento escolar, monitorar profissionais e realizar avaliações com o objetivo de alcançar resultados. Esse método, no entanto, reflete uma visão automatizada do trabalho, alinhada à lógica empresarial, que é criticada por Paro (2012) quando aplicada ao ambiente escolar, por ir na contramão da ideia de gestão democrática. Tal abordagem, segundo a literatura, leva a uma gestão escolar que constantemente cobra da equipe docente a produção de documentos e a obtenção de resultados em avaliações externas, muitas vezes desconectados da realidade educacional. (Pacheco; Castro, 2017; Fernandes; Baptista, 2018).

Antes do início do ano letivo, segundo o que apontam os textos científicos, a gestão e os docentes devem realizar uma série de ações obrigatórias do Programa Ensino Integral. No planejamento inicial, para a elaboração do *Plano de Ação* da escola que será executado durante o ano letivo com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), deve-se utilizar uma ferramenta chamada *Método de Melhoria de Resultados* (MMR) e, por meio dos dados das avaliações externas do ano anterior, buscar a criação de estratégias para melhorar os resultados (Dias, 2018; Avelino, 2019; Girotto; Jacomini, 2019; Barbosa; Placco, 2019).

O PEI também exige a aplicação de avaliações diagnósticas focadas em língua portuguesa e Matemática para o levantamento de dados visando os nivelamentos que ocorrerão nas disciplinas de Orientação de Estudos (Dias, 2018; Avelino, 2019; Girotto; Jacomini, 2019; Barbosa; Placco, 2019).

Essa adesão a ferramentas derivadas do mundo empresarial, segundo a literatura científica, se dá pela adoção nacional, no campo da educação, ao modelo conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), que coloca como primazia a participação do setor privado, a busca pelo empoderamento dos diretores escolares, a adoção de currículos padronizados, a imposição de indicadores de qualidade, a pressão por resultados em avaliações externas, a responsabilização da escola se houver ausência de resultados, a divulgação dos resultados em larga escala para incentivar a competição entre as escolas e a remuneração docente com base em critérios de mérito e produtividade. Tudo isso colabora para gerar um ambiente escolar extremamente competitivo, vigiado e que suspende a subjetividade e os direitos trabalhistas dos professores (Girotto; Jacomini, 2019; Avelino, 2019).

Por isso, dentro do contexto delineado, cabe à gestão escolar que faz parte do Programa Ensino Integral, além das atividades já mencionadas, realizar as seguintes ações: cobrar dos professores o uso ininterrupto do *Caderno do Aluno*, cobrar da equipe a confecção e o uso da

Agenda Bimestral na qual colocam as convocações para Orientações Técnicas feitas pela Diretoria de Ensino e fazer a equipe seguir o *Plano de Ação* realizado no início do ano por meio do M.M.R. (Avelino, 2019; Fernandes; Baptista, 2018; Girotto; Jacomini, 2019).

Sobre a subcategoria deste tópico, que chamamos de “*Mecanismos de controle*”, percebemos por meio da literatura que também é dever da gestão se utilizar de diversas formas de controle impostas pelo programa. Uma delas ocorre após a eleição dos líderes de turma, os quais, em seguida, são orientados a acompanhar e vigiar o *Guia de Aprendizagem* dos professores para avaliar se todo o conteúdo ali presente está sendo aplicado em sala de aula e notificar a gestão se houver algum atraso, para que ocorram alinhamentos com o docente sobre o motivo do conteúdo não ter sido aplicado ou estar atrasado (Girotto; Jacomini, 2019).

Por fim, outra ferramenta utilizada para obter controle e vigilância e que foi amplamente abordada na literatura, foi a Avaliação 360°, uma avaliação que, segundo Venco e Mattos (2019), ganhou força a partir do século XX com a troca da avaliação unilateral por uma avaliação que ocorre por vários lados, ou seja, uma avaliação em que a equipe se avalia.

A avaliação 360° nasceu com a premissa da substituição da avaliação pela chefia pela avaliação por pares; ela foi concebida durante a 2ª Guerra Mundial pelos alemães e, posteriormente, foi adotada pela *Esso Research and Engineering Company* na década de 1950 e se espalhou pelo setor industrial em diversos países ao redor do mundo. Ela chegou ao Brasil nos anos 2000 e foi implementada em 2012 por meio do Programa Ensino Integral (2012) (Venco; Mattos, 2019).

Nessa avaliação, todos participam, e é por meio de seus resultados que é decidido se o professor continua no PEI ou é desligado. As notas vão do Quadrante 1 ao Quadrante 9. O profissional que for avaliado com a menor nota deve ser desligado do programa. A nota final pode ser revista pela gestão por meio de um processo chamado “calibragem”, em que os CGPACs verificam o cumprimento das demandas por meio das evidências geradas pelos professores (Venco; Mattos, 2019; Pacheco; Castro, 2017). Após a avaliação, é realizada a devolutiva aos profissionais, na qual a gestão dialoga com eles e lhes entrega suas notas.

Embora a maioria dos trabalhos referenciados se posicione de forma crítica em relação à avaliação 360° e aos problemas derivados desse modelo, Grund e Parente (2022) apresentam uma perspectiva contrastante. Em seu estudo, por meio de questionários, levantaram uma alta porcentagem de professores que afirmaram não ver o controle excessivo e a burocracia como empecilhos ao trabalho. Todavia, essa visão particular diverge da literatura predominante, que aponta essas práticas como obstáculos à emancipação docente e à autonomia profissional. Entendemos que essa discrepância ressalta a complexidade do tema e sugere a necessidade de uma

análise mais aprofundada sobre os diferentes contextos em que esses fatores são percebidos de maneiras variadas.

2.2.10. Comparação entre ETI e PEI segundo os artigos científicos

O Programa Escola de Tempo Integral (ETI) foi o precursor do Programa Ensino Integral (PEI), e poucos trabalhos da literatura analisada fizeram essa comparação de modo aprofundado, embora alguns tenham abordado essa temática, motivo pelo qual criamos essa categoria.

O ETI, em sua criação, teve como objetivo principal prolongar a permanência dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais na escola pública estadual, principalmente em áreas mais fragilizadas, de 5 para 9 horas. Ele possuía um olhar voltado para a implementação do empreendedorismo nas escolas, mas não oferecia uma grade curricular diferente, apenas oficinas no contraturno, e também não recebia nenhuma mudança nas condições de infraestrutura, de trabalho e de permanência dos alunos. Outro aspecto importante do ETI, segundo Cação (2017), é que o ETI teve como base o princípio da educação integral, o que implica na ampliação da jornada escolar e oferece melhores oportunidades de aprendizagem.

Porém, como salientaram Barbosa e Placco (2019), o PEI, que teve como inspiração o ETI, diferencia-se deste porque tem como proposta a melhoria da educação voltada para o Ensino Médio e para os anos finais do Ensino Fundamental, bem como a permanência integral na escola dos professores e da equipe gestora, com o RDPI e também com a gratificação de 75% (GDPI). Além disso, possui uma gestão focada em resultados e não necessariamente no atendimento às camadas mais vulneráveis da sociedade (Barbosa; Placco, 2019; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Ainda neste sentido, Barbosa e Placco (2022) afirmam que o acolhimento e o protagonismo juvenil são um grande diferencial do PEI em relação ao ETI, pois a proposta do Programa Ensino Integral é dar mais oportunidades para os alunos participarem ativamente das ações da escola.

Girotto, Jorge e Oliveira (2022) contribuem para este tema apresentando outras diferenças. Eles afirmam que o PEI possui escolas com turmas 50% menores do que as escolas regulares, enquanto o ETI possui escolas com turmas 13% menores do que as regulares. Portanto, isso quer dizer que as escolas de ambos os programas têm salas com uma quantidade menor de alunos por sala em relação às outras escolas públicas da rede paulista, sendo o PEI o programa que, nesse sentido, se sobressai.

Para encerrar esta categoria, a literatura também menciona que houve um sucateamento no Programa Escola de Tempo Integral (ETI) a fim de promover o Programa Ensino Integral (PEI). Cação (2017) afirma que ocorre um processo de precarização, fazendo com que o ETI seja visto como uma escola de segunda classe no atual momento da educação em tempo integral no estado de São Paulo, e Giroto, Jorge e Oliveira (2022) complementam essa análise ao afirmar que o PEI tem absorvido o ETI, ou seja, as antigas escolas ETI estão se tornando escolas PEI.

Além disso, Farias e Reis (2023) concluem que o ETI tem pouco avançado na sua implementação, enquanto o PEI tem progredido enormemente. De modo geral, apesar de ambos os projetos se dizerem pautados no princípio da educação integral, o que ambos oferecem, segundo Farias e Reis (2023), é apenas um aumento na permanência do aluno no espaço escolar.

2.2.11. Expansão da oferta do PEI segundo os artigos científicos

Uma categoria que surgiu por meio da literatura foi a “*Expansão da oferta do PEI*”, um assunto bastante abordado. Sabemos, por meio da literatura, que mais de 5.000 escolas, atualmente, são administradas pela SEDUC-SP e, entre elas, aproximadamente 2048 são escolas participantes do Programa Ensino Integral (PEI). Além disso, o PEI foi iniciado em 2012 com foco total no Ensino Médio; porém, a partir de 2015, foi expandido para o Ensino Fundamental – Anos Finais (Fernandes, 2017; Barbosa; Placco, 2019; Gomes; Silva, 2023).

A expansão ocorreu da seguinte forma: de 2017 até 2020, havia cerca de 364 escolas com ensino integral. Já em 2021, o número dobrou e passou para 1077; e em 2022, o crescimento foi vertiginoso, pois, a partir desse ano, passou para o número de 2048 escolas (Fernandes, 2017; Barbosa; Placco, 2019; Gomes; Silva, 2023). Um trabalho que se destacou sobre a expansão do PEI, que utilizamos aqui, foi o de Gomes e Silva (2023), pois, além de recente, buscou cruzar os dados do Censo Escolar, do INEP e também dos Dados Abertos da SEDUC-SP.

Contudo, apesar do notável crescimento das escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) afirmam que o PEI não pode e não foi pensado para ser universalizado, pois isso impactaria os alunos trabalhadores, algo que o governo estadual sempre esteve ciente. Porém, de certa forma, é uma política que tem causado segregação, visto que os alunos da classe trabalhadora têm migrado para as escolas de tempo regular, deixando as escolas do Programa Ensino Integral com um número bastante reduzido de alunos em contraste com as escolas regulares.

2.2.12. Resultados alcançados pelo PEI segundo os artigos científicos

Por meio da revisão de literatura, também conseguimos vislumbrar os resultados alcançados por meio da implementação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo, tanto os negativos quanto os positivos.

Miranda, Veraszto e Aparício (2017) contribuíram para esse conhecimento ao analisar escolas na região do Grande ABC e constataram se houve indícios de melhorias através dos dados do IDESP. O IDESP é um indicador utilizado pela SEDUC-SP para monitorar o currículo do Ensino Fundamental e Médio; nesse indicador, consideram-se os seguintes critérios: o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar. A conclusão a que chegaram é que, naquela região, houve melhoria do desempenho escolar.

Avelino (2019), ao acompanhar a rotina de uma escola PEI no município de Santa Bárbara d'Oeste, também identificou que houve uma melhoria neste indicador do IDESP. Além disso, de modo mais amplo, segundo França e Rinaldi (2022), ao verificar os Dados do Ideb de 2019 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revelaram que as escolas do PEI de Ensino Médio do estado de São Paulo cresceram 1,2 pontos em relação ao último indicador, enquanto as escolas da rede regular subiram 0,6; contudo, é importante lembrar que somente português e matemática são determinantes para o resultado do IDEB.

Sobre a melhoria de resultados, Miranda, Veraszto e Aparício (2017) mencionam o RDPI e o GDPI como fatores responsáveis pelo sucesso, contudo, os autores alertam que nem todas as escolas da região analisada obtiveram o mesmo êxito, apesar de também apresentarem melhorias. Isso ocorre porque, segundo eles, somente aumentar o tempo de permanência na escola e uma maior remuneração para os profissionais não é suficiente, mas, sem dúvida, é um primeiro passo importante.

Apesar do que mencionamos, alguns autores, como Fernandes e Baptista (2018), questionam os resultados de avaliações externas, afirmando que o PEI se mostra contraditório por, ao mesmo tempo, possuir um discurso que prevê a formação integral e o protagonismo do aluno e, na prática, entender que a qualidade se baseia nos resultados nas avaliações do SARESP. Barbosa e Placco (2022), em consonância com Miranda, Veraszto e Aparício (2017), também salientam que não há indicadores de que a melhoria nos resultados ocorreu diretamente pela implementação do Programa Ensino Integral (PEI).

Ainda sobre os indicadores de melhoria de resultados, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) argumentam que existe a possibilidade de que a grande evasão de alunos trabalhadores que saíram das escolas PEI para as regulares tenha contribuído para a melhoria dos resultados das escolas PEI em relação às regulares. Inclusive, segundo os autores, por meio do Índice de Complexidade de Gestão (ICG) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com o intuito de possibilitar uma análise contextual dos resultados das avaliações em larga escala das escolas do Brasil, levando em consideração o porte da escola, o número de turnos de funcionamento, a complexidade das etapas ofertadas pela escola e o número de etapas/modalidades oferecidas, em uma escala que vai de 1 a 6 (sendo 1 o menor e 6 o maior nível de complexidade de gestão), as escolas PEI se concentram nos ICG 1 e 2. Ou seja, elas possuem uma complexidade de gestão menor em relação às escolas regulares, que apresentam ICGs com 4, 5 e 6.

Outro indicador levantado pelo INEP é o Nível Socioeconômico (INSE) dos estudantes; este indicador possui oito níveis (sendo 1 o menor nível socioeconômico e 8 o maior). Por meio dele, os autores Giroto, Jorge e Oliveira (2022) verificaram que as escolas PEI possuem um percentual mais elevado, de 11%, com alunos no INSE 5, em contraste com as escolas regulares, com apenas 3,5%. Esses indicadores mostram que é possível que os resultados do PEI tenham relação com o nível socioeconômico mais elevado do que nas escolas regulares, talvez fruto da evasão dos alunos trabalhadores, conforme apontado nos trabalhos de Giroto, Jorge e Oliveira (2022) e de Gomes e Silva (2023), que revelam que as escolas de tempo parcial têm um número maior de alunos matriculados do que as escolas do Programa Ensino Integral (PEI).

Por fim, apesar das melhorias apontadas pelo IDEB analisadas na literatura, Giroto e Jacomini (2019), por meio de entrevistas com alunos participantes do PEI, registraram relatos de que, apesar de o programa fazer propaganda de uma metodologia diferenciada, o que existe, na realidade, é um excesso de matérias tradicionais, muito tempo em sala de aula e pressão da gestão para que os professores cumpram metas.

2.3. Dissertações levantadas

Seguindo a mesma metodologia previamente explicada, utilizando o mesmo descritor e as bases de dados correspondentes, obtivemos um total de 18 dissertações de mestrado, abrangendo o período de 2015 a 2023. A relação completa é a seguinte:

Quadro 4. Dissertações levantadas de 2015 a 2023 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)

Ano	Autor (a)	Dissertação	Instituição
2015	Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente	Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo	UNITAU
2016	Adriana Maria D'Arezzo Pessente	A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	UFSCAR
2017	Bruna Padilha de Oliveira	O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa Ensino Integral de São Paulo	UNESP
2017	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes?	UNITAU
2017	Conceição Garcia Bispo dos Santos	Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto	PUC/SP
2018	Débora Boulos Del Arco	A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios	UNESP
2019	Mayara Letícia Calixto dos Santos Barbosa	A Avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral	UNESP
2019	Pedro Henrique Reato Cisi	A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista	UNESP
2019	Zelina Cardoso Grund	Jornada de trabalho docente: Regime de Dedicção Plena e Integral	UNESP

		(RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	
2019	Flavio de Souza Scherrer	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio	UPM
2019	Rodrigo Alves da Silva	Qualidade de vida e estresse em professores atuantes no Programa Ensino Integral	UNIB
2019	Airton Cruz Silva	Programa de Ensino Integral: desafios da implantação para os gestores escolares	USCS
2021	Caroline Gorski Marques Araujo	O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo: a escola neoliberal	UNICAMP
2021	José Gustavo Araújo Bruzarosco	Análise dos significados de Gestão Democrática expressos nos documentos do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	UENP
2021	Adriana Locatelli França	Professores Coordenadores de Área do Conhecimento do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios	UNESP
2021	Abel José da Silva	O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas	UFSCAR
2023	Juliani Andréia Garcia Caltabiano	Programa Ensino Integral: um estudo sobre a formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão Pedagógica	UNITAU

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após termos explorado as características abrangentes do Programa Ensino Integral através da análise de diversos artigos científicos, neste segmento dedicado às dissertações, vamos destacar as contribuições específicas que se propuseram a abordar os problemas de pesquisa de cada autor(a), ou seja, as ideias centrais que orientaram suas investigações. Algumas dessas dissertações convergiram na abordagem de problemas comuns, o que nos levou a realizar, novamente, uma categorização a fim de proporcionar uma apresentação mais nítida e concisa das informações.

2.3.1. Gestão e mecanismos de controle segundo as dissertações

Essa categoria, que já apareceu durante a análise dos artigos, retorna no conteúdo das dissertações. Só por essa razão, já é compreensível que o tema *gestão* é algo recorrente no dia a dia das escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral, mas, não só isso, o conceito de gestão para o PEI está atrelado a ideia de *mecanismos de controle*, ou seja, está fortemente conectada aos instrumentos utilizados para manter a equipe dentro do que é exigido, tudo feito hierarquicamente, começando da Diretoria de Ensino até chegar à sala de aula.

Nesse sentido, Clemente (2015) aborda qual o papel do Supervisor de Ensino nessa hierarquia ao pesquisar em uma Diretoria de Ensino do Vale do Paraíba e entrevistar Supervisores de Ensino. O Supervisor de Ensino é o cargo responsável pela visita e fiscalização das escolas da Dirigente Regional de Ensino quanto às questões administrativas e pedagógicas.

Na pesquisa de Clemente (2015), foi constatado que o trabalho do Supervisor de Ensino do PEI, assim como em todos os demais cargos que nele atua, também sofreu um processo de intensificação quando comparado com as escolas de tempo regular, pois, além de suas funções consideradas tradicionais, precisa realizar os *Ciclos Formativos de Acompanhamento* com ações de monitoramento e intervenção com a equipe escolar quanto as suas ações cotidianas, como, por exemplo, a *Agenda Bimestral* e as formações que estão sendo aplicadas pela gestão escolar aos professores.

A autora, além disso, constatou que a ação supervisora é totalmente norteadas pelos resultados das avaliações externas como o SARESP e o IDESP, pois, como foi relatado em entrevistas, os supervisores não possuem uma relação próxima com as escolas que acompanham, ocorrendo um distanciamento e, por consequência, uma falta de compreensão do que supervisionam, reduzindo o cargo a uma ação mecânica, quantificadora e desumanizada (Clemente, 2015).

Outro aspecto preocupante sobre o tema foi levantado pela pesquisadora através das entrevistas quanto a ausência de formação para o cargo. Houve um consenso entre os entrevistados ao dizer que tudo o que aprenderam referente a função veio da troca de experiências com a equipe antiga e não de formações ou documentos orientadores que, segundo eles, são inexistentes ou insuficientes (Clemente, 2015).

Se, como vimos, ocorre a intensificação, burocratização e mecanização dos cargos mais altos das D.Es quanto ao PEI, como os Supervisores de Ensino, não seria diferente com os cargos gestores locais. Com relação a isso, Silva (2019) pesquisou sobre as percepções dos gestores do PEI sobre o cargo que ocupam em uma escola na cidade de São Paulo; no caso, fez a observação participante e utilizou a roda de conversa (RC) com seis gestores enquanto técnicas de coleta de dados e se instrumentalizou da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin para interpretação dos dados.

O autor chegou a uma conclusão próxima a de Clemente (2015) ao constatar que os participantes da RC, incluindo Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral e Professores Coordenadores de Área, também afirmaram carecer de formação clara e de documentos orientadores para o exercício de suas funções; além disso, os participantes da pesquisa salientaram que os documentos do PEI não condizem e, por diversas vezes, não se aplicam a realidade escolar, gerando sérios problemas e dificuldades para os gestores; ademais, também criticaram aquilo que já estava presente na análise dos artigos, que o PEI segue os moldes da gestão empresarial, que são próprios da lógica neoliberal, algo danoso à possibilidade de uma educação pública e democrática de qualidade (Silva, 2019).

Sobre isso, França (2021) procurou entender um integrante da gestão em específico, o Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC), que é responsável pela fiscalização de documentos e pelas formações dos professores da unidade escolar do PEI. A pesquisa de França (2021) buscou identificar as atribuições, desafios e conquistas dos CGPACs em duas escolas do PEI no município de Presidente Prudente. A pesquisadora optou por utilizar a pesquisa bibliográfica e documental aliada ao questionário e diário de campo da observação participante.

Em consonância com Clemente (2015) e Silva (2019), a autora identificou uma intensificação do trabalho desses professores por exercerem duas funções: a de coordenadores de área por 20 horas semanais e a de professores de componente curricular, também por 20 horas, totalizando 40 horas semanais. Os CGPACs também são obrigados, assim como os outros professores, a substituir caso falte algum professor de outra disciplina, o que acarreta mais uma forma de *precarização* do trabalho empregada pelo Programa Ensino Integral (PEI).

Sobre a função, França (2021) explica que a atribuição principal do cargo dos CGPACs é fiscalizar se os professores estão efetuando a ampla burocracia exigida pelo programa para que, caso contrário, ele seja o mediador da punição, que se dá com a retirada de pontuação nas avaliações finais, algo que está em consonância com os artigos científicos.

Apesar da definição fornecida pela autora, esta visou saber opinião dos participantes sobre a própria função e, devido às múltiplas tarefas exercidas, segundo os questionários, os professores coordenadores de área não entraram em um consenso sobre qual o seu papel, dando respostas variadas como “coordenar”, “auxiliar”, “orientar”, “subsidiar”, “auxiliar na elaboração de documentos” e, a mais recorrente, “domínio de currículo”, algo que, para autora, demonstra o viés neoliberal, pois, nessa lógica, o currículo normativo é sempre tratado como mais importante do que o aprendizado crítico e reflexivo (França, 2021).

Os resultados obtidos por França (2021) revelam, igualmente, que a precarização e intensificação atinge toda a equipe do programa, inclusive a coordenação. A autora, no questionário que abordou as maiores dificuldades destes funcionários, obteve como resposta o excesso de serviço, ou melhor, “conciliar atribuições de duas funções” e, para além disso, os CGPACs também informaram que possuem dificuldade em “realizar a formação dos pares”, em parte pela ausência de qualquer tipo de suporte formativo, como também constatou Clemente (2015) e Silva (2019), em parte pelo constrangimento natural em repreender e aplicar sanções aos próprios colegas de trabalho, algo que é exigido e exaltado pelo próprio programa, revelando, ainda mais, o caráter gerencialista do Programa Ensino Integral (PEI). Os resultados de França também convergem com o trabalho de Araújo (2021), que afirma, categoricamente, que o PEI é uma escola neoliberal.

Que a lógica adotada pelo PEI é a neoliberal que segue os moldes da gestão de empresas, isso está claro na literatura. Porém, para a compreensão pormenorizada do fenômeno, Silva (2021) procurou entender as raízes históricas da Nova Gestão Pública (NGP) no mundo e sua chegada ao Brasil e ao Estado de São Paulo. A ideia central do autor é que esta forma hierarquizada e intensificada de gestão presente no PEI teve origem no gerencialismo próprio da NGP.

Silva (2021) salienta que durante o pós-Segunda Guerra, começou no Ocidente uma tendência de adoção do Estado de Bem-Estar Social para amenizar os problemas econômicos que, para o autor, derivaram, além da guerra, do próprio sistema capitalista liberal; esta proposta de governo visou utilizar taxas de impostos para a manutenção e garantia do bem-estar das pessoas e efetuar a criação de políticas públicas de caráter social, como a educação, cultura, saúde, previdência e assistência social. Tudo isso ocorreu por meio do intervencionismo estatal na economia expresso na forma do controle cambial e monetário nas relações de mercado, ou

seja, através da ampla utilização de empresas estatais garantidoras de empregos e, também, do aumento do funcionalismo público para o atendimento da população.

Contudo, a partir da década de 1980, esse modelo foi sendo deixado de lado para dar lugar ao neoliberalismo e, por esta razão, possibilitou o surgimento de um modelo de gestão pública, aliado a esta cosmovisão econômica, que promoveu a operacionalização da administração pública mediante os aparatos das empresas privadas; este modelo ficou conhecido como Nova Gestão Pública ou NGP (Silva, 2021).

A NGP, segundo Silva (2021), chegou ao Brasil durante a reforma da máquina administrativa do Estado posta em prática, inicialmente, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e foi aprofundada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a adesão dos pressupostos do Consenso de Washington, pelas mãos de Luiz Carlos Bresser-Pereira, a frente da pasta do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), entre 1995 e 1998. O MARE formulou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que se ancorou nos princípios da NGP estrangeira e que, inclusive, ficou também conhecida como NGP no Brasil. Em São Paulo, com alinhamento ao governo federal, venceu o candidato do PSDB, Mário Covas Jr., em 1994; Covas foi o grande responsável pela implementação da NGP no setor educacional de São Paulo, como já abordamos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Portanto, para Silva (2021), a causa da burocratização e intensificação do trabalho existente no PEI é o neoliberalismo e os pressupostos implantados pela adesão da NGP no setor educacional do Estado de São Paulo, afirmação que concordamos, o que possibilitou a ratificação e decretos autoritários, como o Decreto nº 59.354/2013, que estabeleceu diversas restrições para professores que almejam atuar no PEI, ou o Decreto nº 59.354/2013, que estabeleceu as regras para a cessação de contratos de professores que não atendam aos critérios avaliativos do programa, e até mesmo a imposição da Avaliação 360º para decidir quem sai e quem fica no programa.

Ao logo dessa categoria, evidencia-se duas questões centrais, a primeira é a intensificação e *precarização* do trabalho dos gestores que atuam no Programa Ensino Integral; a segunda é a adesão, como apontou Silva (2021), por mecanismos de controle de cunho gerencialista que os gestores precisam aplicar, derivados da NGP, que trazem consequências drásticas para o ambiente de trabalho e para a saúde dos trabalhadores da educação. Dentro desses mecanismos de controle, além da vasta produção de documentos, como os *Guias de Aprendizagem*, *Agenda Bimestral* ou *Semanal*, *Programa de Ação*, *PIAF*, entre outros, o que mais foi estudado no campo das dissertações foi a *Avaliação 360º*.

A respeito deste assunto, Barbosa (2019) executou uma pesquisa sobre a percepção dos professores do PEI sobre a Avaliação 360°. Nessa dissertação, os participantes atuam ou atuaram em uma escola do PEI entre o período de 2014 a 2018 e passaram pela referida avaliação; ao todo, foram 6 professores participantes; foi utilizada a entrevista para a coleta dos dados.

Já explicamos no tópico destinado aos artigos como é o funcionamento da Avaliação 360°, porém, explicitaremos aquilo que Barbosa (2019) contribuiu para esse campo. A autora afirma que o processo dessa avaliação, no PEI, é dividido em algumas etapas; de início, é gerado na Secretaria Escolar Digital (SED) um questionário para a gestão responder sobre os outros funcionários; em seguida, os professores deverão responder uma autoavaliação e, depois disso, realizar a avaliação de seus pares. A escolha das pessoas a serem avaliadas por cada profissional é aleatória, o que quer dizer que professores de diferentes áreas podem se avaliar.

Além dos funcionários, os alunos também respondem os questionários sobre o que pensam a respeito de cada um dos professores e gestores. O resultado gera uma nota de 1 a 4 em todos os seguimentos. A média de todas as notas pode ser encaixada em um dos quadrantes presentes nas Diretrizes do Programa, sendo o mais baixo o Quadrante 1 e o mais alto o Quadrante 9; os quadrantes mais baixos podem acarretar o desligamento do professor do programa (Barbosa, 2019).

Após todos os professores e gestão terem respondido os questionários, ocorre o processo chamado de “calibragem”, em que são discutidos os resultados apresentados na avaliação profissional de cada um. Nessa etapa, a equipe gestora faz ajustes nas notas dos professores conforme os comportamentos estabelecidos no mapa de competências nas Diretrizes do Programa. Se a equipe gestora decidir que a nota do professor está muito alta, arbitrariamente abaixam, se acharem que está muito baixa, aumentam. Nessa fase, também é considerado na calibragem os pontos subtraídos por ausência, sendo 1 ponto a menos em caso de 6 a 8 faltas no ano e 2 pontos acima de 8 ausências. Qualquer falta pode ser considerada no desconto de pontuação, inclusive faltas e licenças médicas; as exceções são: licença-gestante, licença-adoção, licença-paternidade, férias, dias de serviço obrigatório por lei e convocações para formação. É evidente que a Avaliação 360° é um fator que precariza o trabalho de todos que dela participam, principalmente o professor, que tem seus direitos negligenciados (Barbosa, 2019).

O trabalho de Barbosa (2019) é relevante, pois, além de explicar o funcionamento da Avaliação 360° no contexto do Programa Ensino Integral, dá voz aos professores que participaram desse procedimento. Por meio das entrevistas, a pesquisadora registrou que os professores expressaram diversos problemas graves em relação à referida avaliação. Entre eles, os mais notáveis foram: falta de esclarecimento quanto à avaliação; padronização dos questionários, ou

seja, desde que foi inaugurado permanece o mesmo; há uma falta de transparência quanto aos resultados, tanto por parte do próprio questionário, quanto por parte dos gestores; ocorre um sentimento de humilhação que, nas palavras dos professores, “acaba diminuindo o trabalho do professor” (2019, p. 120); ocorre a retirada injusta de pontuações; há uma impossibilidade de atingir a nota máxima com o argumento de que “ninguém consegue atingir seu máximo e todos estão em constante processo de aprimoramento” (2019, p. 120); alegaram, por fim, que o instrumento não reflete a realidade da sala de aula e a verdadeira atuação do professor.

Além dessas colocações, os professores participantes da pesquisa de Barbosa (2019) afirmaram que há uma vigilância por parte da gestão para que, o tempo todo, os professores se restrinjam apenas ao Caderno do Aluno, minando qualquer possibilidade de uma aula diferente, de outros conteúdos pertinentes ou maiores reflexões. Por isso, a autora salienta que ocorre um “engessamento” e que, caso algum professor tente fugir à regra, é penalizado com a perda de pontos na calibragem da Avaliação 360°.

Como se percebe, essa ferramenta usada pela gestão do PEI é problemática e causa uma série de transtornos. Além dos que foram mencionados, Barbosa (2019) argumenta, por meio das entrevistas com os professores, que a Avaliação 360° gera um ambiente competitivo e desunido entre os professores, fazendo com que surjam relações artificiais no ambiente de trabalho por causa do medo constante de serem mal avaliados pelos colegas e pela gestão.

No fim, a autora, em harmonia com a literatura até então produzida, chega à conclusão de que tudo isso é derivação do gerencialismo que, como efeito, é fruto da lógica de viés neoliberal expressa pela NGP que foi estabelecida no Estado de São Paulo. Sobre essa ferramenta de controle, a Avaliação 360°, Santos (2017) também efetuou uma pesquisa sobre o modo como os diretores de quatro escolas do PEI de São José do Rio Preto a enxergam, ainda que os resultados sejam mais acanhados do que a pesquisa de Barbosa (2019), a autora, por meio de entrevistas semiestruturadas aos diretores chegou à conclusão de que o uso da ferramenta tem sido encarado como um desafio por parte da gestão, porém, de modo otimista, a autora acredita que pode ser uma ferramenta útil para avaliação e melhoria do ambiente escolar, algo que, através da ampla problematização presente no restante da literatura, discordamos.

Por fim, no que concerne à categoria *Gestão e mecanismos de controle*, é válido encerrar com os resultados da pesquisa de Bruzarosco (2021). O autor realizou uma pesquisa documental a fim de averiguar se nos documentos do PEI há algum tipo de valorização ou respeito ao princípio da *Gestão Democrática* (GD) preconizado pela LDB.

Por meio de uma nuvem de palavras, o pesquisador concluiu que há uma grande recorrência de palavras como “ação”, “resultados” e “avaliação”, porém, são poucos ou quase inexistentes nos documentos termos que façam qualquer tipo de referência ao princípio da GD, o que está alinhado com as pesquisas já mencionadas que expuseram o caráter gerencialista e, por vezes, autoritário do programa (Bruzarosco, 2021).

O autor conclui, em concordância com os(as) outros(as) autores(as) mencionados(as), que o PEI não se preocupa com a gestão democrática, mas sim com uma rigorosa fiscalização por parte da gestão, a busca por resultados em avaliações externas e a produção de uma miríade de documentos e planilhas completamente desconexos da realidade escolar (Bruzarosco, 2021).

2.3.2. Trabalho docente e condições do trabalho segundo as dissertações

Outra categoria que retorna para o levantamento de dissertações é *Trabalho docente e condições de trabalho*, pois, como evidenciado por meio da bibliografia, é um aspecto importante para a compreensão das contradições que permeiam o Programa Ensino Integral e, igualmente, é uma categoria importantíssima para esta pesquisa, pois, como já esclarecemos ao longo de nosso texto, o objeto de nossa pesquisa é o trabalho do professor do Programa Ensino Integral.

O professor paulista, ao longo da história, vivenciou um processo de precarização da profissão, porém, mostrou-se uma certa esperança por parte dos docentes de uma melhoria nas condições de trabalho por meio do Programa Ensino Integral (PEI); contudo, a literatura mostra-se avessa a ideia de melhoria e alia-se mais a uma ideia de continuidade da precarização, ainda que o conceito *precarização* não seja tão utilizado, mas sim *intensificação*.

Ao analisar o ofício dos professores do Estado de São Paulo, Pessente (2016) procurou compreender o conceito de professor *protagonista* do PEI, uma das premissas existentes nos documentos orientadores do programa. Essa pesquisa se enquadra em duas categorias, por isso, retornaremos com ela mais adiante, quando formos abordar a categoria *Formação de Professores*. Porém, além de buscar compreender a formação continuada ofertada pelas escolas do programa, a autora procurou abordar situações que servem como obstáculo ao trabalho do professor. Entre elas, por meio de questionários mistos e entrevistas semiestruturadas em uma escola do PEI, foi quase unânime a reclamação dos professores quanto ao excesso de burocracia e, em decorrência dela, salientaram que esta atrapalha no planejamento de aulas e em questões mais essenciais do trabalho docente.

Em harmonia com o que contribuiu Pessente (2016), Castro (2017) analisa outra esfera do problema. A pesquisadora buscou compreender, por meio de um trabalho filosófico-linguístico baseado em entrevistas feitas com quinze professores-tutores de duas escolas do PEI em dois diferentes municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, qual a autoconcepção que os professores possuem sobre o conceito de *autonomia*, outra premissa do PEI.

A complexa análise feita por Castro (2017) conclui que, devido ao excesso de utilização da primeira pessoa do singular do caso reto (eu) nos discursos, há uma forte ligação pessoal dos professores com o tema, no caso, o próprio trabalho; a autora supõe que isso é um indicativo de que os professores podem estar enfrentando desafios em separar sua identidade como pessoa particular de sua identidade como professor-tutor, o que pode afetar a compreensão deles sobre a experiência da autonomia.

Além do mais, a autora concluiu que a não participação dos professores nas decisões pedagógicas e gestoras, o excesso de burocracia e a própria configuração do PEI faz com que os professores se enxerguem como trabalhadores de uma empresa, mas sem participação direta nas decisões e com uma constante ausência de um processo pedagógico reflexivo; portanto, segundo Castro (2017), os docentes não se veem como sujeitos dotados de autonomia.

A intensificação do trabalho foi assunto recorrente nas dissertações. Entre as pesquisas que focaram no professor, se destacou o trabalho de Oliveira (2017). A pesquisadora, ao entrevistar nove professoras da rede, afirmou que o PEI se trata de uma escola produtivista, portanto, o compromisso dela é com a intensificação do trabalho e a ampla produção de documentos.

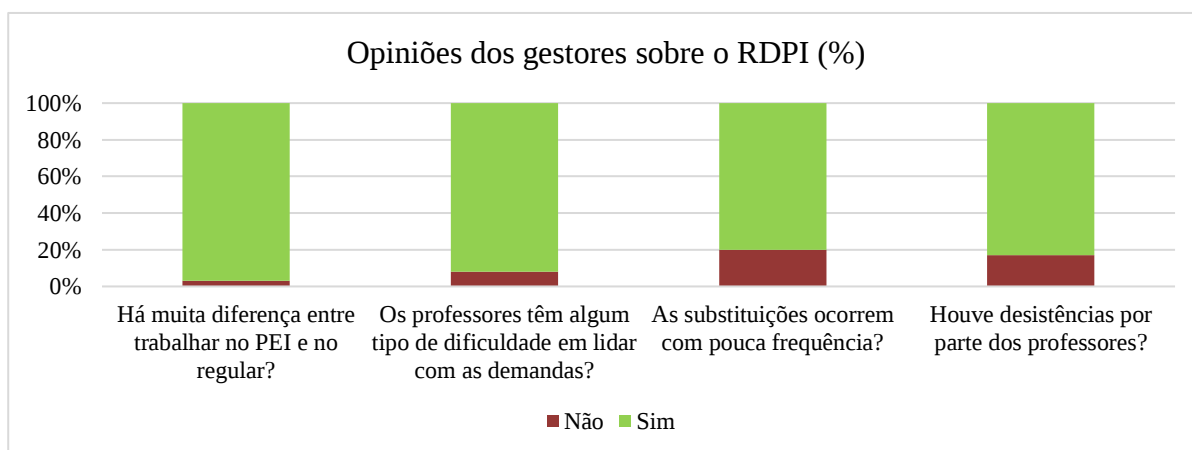
Oliveira (2017) salienta que a subordinação dos professores ocorre por meio de dois mecanismos distintos: o primeiro é a *coerção*, pois o não enquadramento às premissas e regras do PEI resulta na exclusão do professor do programa; além disso, se o professor buscar ser crítico demais, pode ter sua pontuação reduzida, afinal, segundo o discurso presente nos documentos orientadores, o foco não é a criação de problemas, mas sim a busca de soluções. O segundo mecanismo é a *sedução e consenso*, categoria na qual a autora argumenta que os professores se tornam reféns dos salários maiores e da exclusividade; eles acabam por aceitar condições de trabalho degradantes em troca de uma maior possibilidade de subsistência, o que revela alguns aspectos importantes da precarização engendrada pelo próprio Programa Ensino Integral.

Para mais, Oliveira (2017), embasada nas teorias de Michel Foucault, argumenta que os relatórios constantes não servem apenas para fins burocráticos, mas são propositalmente utilizados para criar um *locus* de vigilância entre os colegas, estabelecendo um clima de medo e

insegurança; surge o receio de não entregar os documentos dentro do prazo, levando os professores a trabalhar excessivamente em casa; ademais, persiste o temor de ter pontos descontados por faltas, o que leva os professores a trabalhar mesmo quando estão cansados, doentes ou debilitados. A pesquisadora, adicionalmente, levanta outra questão ao abordar que as professoras, por causa dos papéis de gênero impostos pela sociedade, enfrentam maiores dificuldades do que os professores homens ao tentar conciliar as responsabilidades domésticas e familiares com o trabalho no PEI, que por si só já é bastante exaustivo.

Nos recordemos também que o Programa Ensino Integral (PEI) nasceu com um discurso de melhoria das condições do trabalho docente e de valorização dos profissionais da educação; mas, ao que aponta a literatura, não foi isso que aconteceu. Dentro deste escopo, o Estado de São Paulo, a fim de atrair os professores para o PEI, propôs como fator atrativo a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que se trata da exigência de o professor ter que trabalhar em uma só escola, sem ter que pegar aulas em outras escolas para totalizar a carga horária máxima. Junto ao RDPI veio a Gratificação da Dedicção Plena e Integral (GDPI), que aumenta o salário do professor em 75% sobre o salário base, um aumento de aproximadamente R\$ 2.000 em relação ao que recebe um professor de escolas regulares do estado. É evidente que, no campo do discurso, essas exclusividades do PEI parecem possibilitar melhores condições de trabalho; por isso, Grund (2019) propôs-se a realizar uma pesquisa sobre a jornada de trabalho docente em RDPI e almejou entender se, de fato, houve uma melhoria nas condições de trabalho desses profissionais.

Gráfico 1. Opiniões dos gestores do PEI coletadas por Grund (2019) sobre questões que permeiam o RDPI.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Grund (2019).

A fim de entender quais as alterações promovidas nas condições do trabalho dos professores após a implementação do RDPI, a pesquisadora optou por utilizar a pesquisa documental

e a pesquisa de levantamento (*survey*)¹⁸. O *survey* ocorreu através de questionários enviados por correio eletrônico direcionado aos diretores, vice-diretores e professores das 364 escolas do PEI do Estado de São Paulo, obtendo 142 questionários respondidos (Grund, 2019). Algumas perguntas importantes sobre os impactos do RDPI foram feitas por Grund, as quais disponibilizamos de forma simplificada por meio do gráfico acima para facilitar a compreensão dos resultados alcançados pela pesquisa da autora.

Segundo os dados levantados por Grund (2019), grande parte dos gestores (97%) entendem que existe muita diferença entre trabalhar em escolas do PEI em relação às escolas regulares do Estado; a maior parte dos gestores (92%) também observa que existem dificuldades por parte dos docentes com as demandas que são próprias do programa, algo que converge com a literatura, já que a burocracia do programa é excessiva. Sobre as substituições, 80% dos gestores alegaram que elas ocorrem com pouca frequência, ou seja, não existem muitas substituições nas escolas do PEI; Grund (2019) atribui esse fenômeno ao RDPI e vê isso como um aspecto positivo da medida, porém, discordamos da visão da autora, pois, entendemos, com base na literatura analisada, que a diminuição da frequência de substituições se deve mais ao medo de descontos na pontuação que são submetidos os professores durante a calibragem da Avaliação 360° do que pela implementação do RDPI.

Por fim, os gestores salientaram, em maior peso (83%), que, sim, houve desistências dos professores em muitas das escolas entrevistadas; esse dado é importante, pois revela que o RDPI e a GDPI não têm sido suficientes para gerar permanência de funcionários, em parte pela política autoritária de exclusão do próprio programa que, segundo Grund (2019), 68% das escolas que responderam aos questionários, em torno de 96 escolas, manifestaram que ocorreu cerca de 386 exclusões docentes, aproximadamente 55 professores ao ano; e em parte porque os professores estão optando em retornar às escolas regulares por não suportarem o *modus operandi* do PEI.

A pesquisa de Grund (2019) foi, sem dúvidas, essencial para o levantamento estatístico de alguns dos múltiplos problemas estruturais do Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao trabalho docente, porém, das dissertações que abordaram diretamente o professor que atua no PEI, a pesquisa que mais se destacou foi a de Silva (2019), porque não se tratou de uma pesquisa no campo da educação, mas na área da psicologia, trazendo uma contribuição inédita ao tema.

Rodrigo da Silva (2019), psicólogo e pesquisador, em sua dissertação “*Qualidade de vida e estresse em professores atuantes no Programa Ensino Integral*” buscou levantar dados

¹⁸ Pesquisa qualitativa baseada em dados a partir das opiniões de grupos específicos, no caso, dos professores do PEI (Grund, 2019).

quali-quantitativos sobre a qualidade de vida e os níveis de estresse percebidos pelos professores do PEI de quatro diferentes regiões dentro da cidade de São Paulo. O autor utilizou os seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário sociodemográfico, Escala de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e a Escala de Estresse Percebida (PSS). No total, 43 professores participaram da pesquisa e, por meio deles, foi possível um levantamento de dados de grande importância.

Sobre o questionário sociodemográfico, o pesquisador descobriu, nas regiões analisadas, que a maior parte dos funcionários do PEI são do sexo feminino (72%), em contraposição aos do sexo masculino (28%); a idade média é de 43 anos; de estado civil casado são 53,5%; tempo total de magistério médio em 16 anos; 32% dos participantes atuam em escolas da zona norte de São Paulo (Silva, 2019).

No questionário, na parte referente a autopercepção dos professores sobre o próprio trabalho, entre 37% e 39% se sentem orgulhosos do seu trabalho; 39% se sentem motivados a continuar sendo professores; 49% se sentem satisfeitos com a própria profissão e, por fim, 49% se sentem desvalorizados pela sociedade (Silva, 2019).

Em relação ao ambiente de trabalho, 39% afirmaram estar satisfeitos com o relacionamento com os alunos; 63% afirmaram que estão satisfeitos com o relacionamento com os colegas de trabalho e apenas 32% relataram estar satisfeitos com a gestão da escola. Refletimos com base nos dados do autor que a baixa aprovação dos professores para com a gestão se dê em razão do tipo de gestão preconizada pelo PEI, que é gerencialista e cobra, o tempo todo, por resultados; vislumbra-se que esse tipo de relacionamento entre os profissionais do PEI gera um desgaste entre professores e a gestão, causando uma divisão da classe (Silva, 2019).

Quanto ao QVT, foram levantados os dados de que há opiniões mistas sobre a política de remuneração e compensação do trabalho; 42% dos professores afirmaram estar satisfeitos enquanto 42% afirmaram estar insatisfeitos, retirando o número de professores indecisos. Sobre as condições de trabalho, 50% dos professores afirmaram insatisfação, 10% de indecisão e 40% afirmaram satisfação; neste caso, nota-se que a maior percentagem de professores estão insatisfeitos e 10% não quiseram manifestar opinião, talvez pelo medo de algum tipo de problema que pudesse ser gerado no ambiente de trabalho; contudo, não podemos descartar a hipótese de que o número de insatisfeitos, com base nos 10% de “indecisos”, possa ser maior do que 50% (Silva, 2019). Agora, a questão fica alarmante quanto às respostas do QVT sobre a percepção dos professores relativas à dimensão trabalho e espaço total de vida, ou seja, a conciliação entre trabalho e vida pessoal, na qual 56% afirmaram estar insatisfeitos.

Quanto ao questionário PSS, foi registrado por Silva (2019) que 58% dos professores do PEI foram percebidos com nível alto de estresse, 26% com nível médio e somente 16% com nível baixo. O autor explica que quanto maior a qualidade de vida no trabalho, menores serão os níveis de estresse, portanto, há defasagem nesse aspecto referente ao PEI.

Silva (2019), além de contribuir com esses dados valiosos que elencamos, revela que os maiores índices de satisfação por parte dos professores vieram dos que atuam na zona sul; o autor relaciona isso ao fato de, no período de 2013 a 2018, não terem ocorrido muitos desligamentos nesses locais através da Avaliação 360°. Isso nos possibilita inferir que, quanto mais democrática for a unidade escolar, ou seja, quanto menos essa unidade escolar aplica rigorosamente a gestão exigida pelos documentos norteadores do programa, o índice de estresse dos professores se torna menor; o que revela, também, que há resistência nos ambientes escolares ao que lhes é imposto pela agenda neoliberal.

A conclusão de Silva (2019) é inquietante ao constatar que se o PEI continuar dessa forma, com resultados elevados de estresse, condições precárias de trabalho e impossibilidade de conciliar a vida pessoal com a profissional, pode promover o desencadeamento de uma série de doenças causadas e potencializadas pelo estresse, entre elas, por exemplo, doenças cardiovasculares, transtornos psicológicos como depressão e síndrome de *burnout*, distúrbios musculoesqueléticos e nas extremidades superiores, suicídios, úlceras, câncer e baixa na função imunológica. Portanto, para o autor, reavaliar as demandas e condições de trabalho dos professores do PEI é um assunto urgente.

2.3.3. Formação continuada de professores segundo as dissertações

Apesar de não ser o tema mais abordado nas dissertações, por aparecer em mais de uma delas, desenvolvemos a categoria *Formação continuada de professores*, em que são analisados os tipos de formação preconizadas e oferecidas pelo Programa Ensino Integral.

Como havíamos mencionado anteriormente, Pessente (2016) se enquadrrou em duas categorias, pois, além de abordar o trabalho do professor, se propôs a entender quais formações são oferecidas dentro do programa para possibilitar a existência de um professor “protagonista”.

De modo sucinto, Pessente (2016) descreve uma série de fatores que impossibilitam a formação de um professor protagonista; quando um professor adentra uma escola do PEI, por exemplo, não recebe nenhum apoio para aprender a lidar com a burocracia, um claro aspecto falho na formação oferecida pelo programa. Mas para levantar dados estatísticos, a autora, por

meio de questionários mistos e entrevistas semiestruturadas, notou uma disparidade de respostas quanto aos processos formativos iniciais; dos quinze professores que responderam à pesquisa, somente dois estavam satisfeitos com as formações, os outros treze alegaram não ter recebido nenhum tipo de formação, o que fez com que tivessem que aprender por meio do contato com os colegas no dia a dia.

Importante lembrar que, no trabalho de Pessente (2016), também foi elencado que a maioria das formações, segundo as respostas dos questionários, não vieram do Estado ou de documentos norteadores, mas da própria unidade escolar; contudo, as formações, em grande peso, se resumiam as disciplinas diversificadas (Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Tecnologia e Inovação e Orientação de Estudos) e não para o “protagonismo” do professor, exigido pelo PEI.

Ao explicar melhor a formação continuada, Pessente (2016) salienta que ela ocorre após divulgadas as notas da primeira Avaliação 360°. Por meio da nota, em tese, o professor poderia saber em qual área deveria procurar melhorar; porém, a pesquisa da autora nos mostra, segundo os questionários, que os professores se veem engessados, sem poder escolher a própria autoformação, pois, segundo eles, a área que vão realizar a formação já vem pré-definida pelos documentos que explicam o PIAF; então, dependendo da área que o professor foi mal avaliado, deverá procurar formação, por ele mesmo, entre os sete eixos existentes, os quais são: “Protagonismo”, “Conhecimento e Contextualização”, “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”, “Comprometimento com o processo e resultado”, “Relacionamento e Corresponsabilidade”, “Solução e Criatividade” e “Difusão e Multiplicação”.

Portanto, para Pessente (2016), além de engessada, a formação continuada preconizada pelo PEI não é explicada com qualidade, o que acaba fazendo com que o professor lide com eixos temáticos que não possui afinidade, pois, afinal de contas, esses não possuem relação com ambiente escolar ao qual o professor está acostumado, mas com o ambiente empresarial; por isso, a autora concluiu que há um abismo entre o que é cobrado pelo programa e o que ele oferece para alcançar aquilo que deseja.

Em coesão com Pessente (2016), Del Arco (2018), com uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, ao estudar o processo de formação continuada docente no Programa Ensino Integral, chegou a resultados semelhantes. A conclusão de Del Arco (2018) é que o PEI pretende que o professor, por iniciativa autônoma, alicerçado na própria subjetividade, busque sua formação. A autora reflete que isso desvaloriza a formação coletiva e submete os docentes a um processo de individualização, algo que prejudica uma visão crítica e reflexiva de mundo.

Ainda mais, esse modelo de formação desestimula o trabalho intelectual do professor, fazendo com que ele busque se aperfeiçoar em áreas que não lhe são próprias, porque, como sabemos, o ofício do docente deveria estar amalgamado com a busca pelo conhecimento, mas não é o que parece ocorrer. Portanto, segundo a pesquisadora, o que o PEI almeja, de fato, é que seus professores se limitem a aprender somente as ferramentas características da gestão empresarial. Por essas questões, afirma Del Arco (2018), a formação continuada existente no PEI é muito precária.

Para encerrar essa categoria, Caltabiano (2023) também realizou uma pesquisa sobre a formação continuada no PEI, mas trouxe para si como objeto a formação continuada fornecida pelos Professores Coordenadores Gerais (PCGs) e pelos Professores Coordenadores por Área do Conhecimento (CGPACs) para suas equipes da unidade escolar.

Caltabiano (2023) realizou uma pesquisa qualitativa em duas escolas do PEI de São Paulo e, por meio de um grupo de discussão e da observação participante em encontros formativos, coletou as opiniões de dois PCGs e seis CGPACs referente à formação continuada e sobre suas respectivas funções no Programa Ensino Integral. Os profissionais, ao responderem às perguntas, relataram que a função da coordenação tem a ver com apoiar os professores e, em parte, ser um modelo a ser seguido pelos outros; além disso, entendem como sendo sua função conceder formações, o PCG para a equipe na totalidade e para os CGPACs em particular; e os CGPACs para suas áreas de conhecimento. Conforme concluiu a autora, o foco das formações é, em consonância com os trabalhos já analisados, o currículo, as premissas do programa e, principalmente, o aumento dos resultados nas avaliações externas.

Por fim, conforme observamos na literatura, a formação continuada de professores oferecida nas unidades escolares do PEI está em conformidade com a lógica neoliberal, pois vemos a individualização dos professores, a valorização de competências e ferramentas advindas do mundo empresarial e, de forma mais preocupante, o desincentivo da intelectualidade do docente, revelando que, para o PEI, o professor deve buscar somente manejar o currículo e promover resultados, nada que fuja a essa regra.

2.3.4. Alguns resultados do PEI segundo as dissertações

Neste tópico, abordaremos a última categoria presente nas dissertações de mestrado, a qual denominamos “*Alguns resultados do PEI*”, em que elencamos os trabalhos que abordaram o que o PEI, na prática, alcançou enquanto resultados reais.

Cisi (2019) realizou uma pesquisa na E.E. Virgílio Marcondes de Castro localizada na periferia de São João da Boa Vista, um município do interior de São Paulo que estava passando pela transição de escola regular para escola do Programa Ensino Integral; para realizar a pesquisa, o autor, além de utilizar questionários fechados, coletou e interpretou os dados da secretaria da unidade escolar procurando entender questões referentes ao número de matrículas, evasão e transferências, ou seja, possíveis abandonos do programa por parte dos alunos.

Por meio dos questionários destinados aos alunos, Cisi (2019) constatou que 80% dos alunos da escola analisada responderam que trabalhar é uma prioridade e 66% responderam que pretendem cursar o Ensino Superior. Sobre a questão que remete ao abandono do PEI, os alunos responderam alguns motivos, os quais foram colocados em porcentagem pelo pesquisador ao cruzar as respostas com a análise documental dos dados coletados na secretaria da instituição: o resultado é de que 33% dos colegas dos alunos que responderam ao questionário abandonaram o PEI pela necessidade de trabalhar e 42% por preferirem o regular; o resultado local obtido por Cisi (2019) converge com o resultado mais amplo descrito no já mencionado artigo de Giorotto, Jorge e Oliveira (2022), ao evidenciar que os alunos trabalhadores acabam desistindo do PEI; o que mostra o caráter excludente do programa.

Para fechar essa categoria, Scherrer (2019) teve em vista entender se o Programa Ensino Integral (PEI), com a premissa de elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Vida (PV) dos alunos de ensino médio, de fato, conseguiu alcançar esse resultado e qual a visão dos professores de PV sobre esta disciplina. O autor acompanhou três professores, a diretora e dez alunos líderes de turma de uma unidade escolar do programa na cidade de São Paulo.

Scherrer (2019) salienta que, com base no que foi dito pelos participantes da pesquisa, o Projeto de Vida é um fator benéfico para os alunos quando saem da escola, pois, segundo os participantes, procuram prosseguir os estudos; Scherrer (2019) também vê o RDPI como um elemento que possibilita uma maior aproximação entre o professor e os alunos, pois, como o docente fica exclusivamente em uma só unidade escolar, passa mais tempo ao lado deles, o que, para o pesquisador, significa uma maior chance de trabalhar o projeto de vida dos alunos através das tutorias.

Os dados oferecidos nessa pesquisa são inconclusivos, visto que se trata de um caso muito específico e havia poucos participantes, além disso, não podemos afirmar que o PV auxilia, de fato, no prosseguimento dos alunos, pois o trabalho de Scherrer (2019) destoa do restante da literatura que, de modo geral, advoga a disciplina de PV como uma propagação dos valores do mundo empresarial alinhados com a lógica neoliberal como, por exemplo, os já citados artigos de Silva e Fernandes (2021) e Vicentini e Silveira (2021).

2.4. Teses levantadas

Para esta última parte da nossa revisão de literatura, abordamos as contribuições propagadas pelas teses de doutorado que possuíram como objeto o Programa Ensino Integral (PEI). Foram, ao todo, oito teses, que datam dos anos de 2016 a 2021. A relação completa dos trabalhos está disposta no Quadro 5:

Quadro 5. Teses levantadas de 2016 a 2021 sobre o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)

Ano	Autor (a)	Dissertação	Instituição
2016	Rafael Conde Barbosa	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	PUC-SP
2017	Saray Marques	Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckimin (2011-2017)	PUC-SP
2018	Flávio Dalera de Carli	Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	PUC-SP
2019	Wellynton Rodrigues da Silva	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	PUC-SP
2020	Claudiceia Ribeiro Ferreira	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral	UNESP
2020	Rosemary Mattos	Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)	UNICAMP

2021	Sérgio Ricardo Evangelista	Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo: um projeto societário multifacetado?	UNICAMP
2021	Evaldo de Assis Moreira	O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2012-2020)	PUC-SP

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A fim de expormos o conteúdo presente nas teses, respeitando o paralelismo já estabelecido, vamos utilizar as seguintes categorias: *Caracterização geral do programa*, *Protagonismo Juvenil*, *Gestão e Mecanismos de controle* e *Formação de professores*.

2.4.1. Caracterização geral do programa segundo as teses

A análise descritiva do programa foi, como contemplamos até o momento, muito presente na literatura. Apesar de ter sido amplamente utilizada, os aspectos pormenorizados nas teses não se tornam repetitivos, mas, ao contrário, agregam para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo, e, além disso, por meio das convergências, há uma maior confiabilidade sobre o que, de fato, é o Programa Ensino Integral (PEI).

Barbosa (2016), que já apareceu na parte que destinamos aos artigos científicos, agora em sua tese de doutorado, *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral de São Paulo (PEI)*, foi o responsável por uma das primeiras pesquisas sobre o PEI, portanto, há uma quantidade maior de descrições do programa em seu texto quando comparado com outras pesquisas sobre o mesmo objeto. Os detalhes já mencionados não retomaremos, justamente para evitar a repetição desnecessária de informações e, com isso, podermos enfatizar as ideias centrais da tese do autor.

A pesquisa de Barbosa (2016) objetivou entender a percepção que os sujeitos do PEI, no caso discentes, docentes, coordenadores, gestores e funcionários em geral, possuem sobre o programa e quais as significações e ressignificações fazem sobre ele. Para isso, Barbosa (2016) fez a observação participantes aliada a entrevistas em duas escolas do programa, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio.

O autor enxergou com bons olhos as premissas do Programa Ensino Integral, por isso, a conclusão que chegou é que o PEI, por causa de suas premissas, valores e estrutura, potencializa o protagonismo dos professores e gestores. Para demonstrar isso, o autor criou duas categorias: 1. *Condições materiais e imateriais para a implementação do programa* (estruturantes da permanência no PEI; características dos sujeitos que são potencializadas, cobradas, esperadas pelo PEI) e 2. *Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar* (transição da escola regular para o PEI; significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola; dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI) (Barbosa, 2016).

Sobre a primeira categoria, que é referente às condições materiais do PEI, o autor defende que a escola em tempo integral, segundo o que observou, possibilita uma infraestrutura muito superior, com laboratórios equipados, disciplinas eletivas e clubes juvenis e, apesar de eventuais problemas, como o sumiço de materiais que ocorreu em uma das escolas investigadas pelo pesquisador, essa infraestrutura possibilita um nível muito superior de trabalho e auxilia no oferecimento de uma educação de qualidade; no entanto, como já observamos em um grande número de outros trabalhos, essa visão defendida por Barbosa (2016) é destoante do que foi amplamente produzido, visto que nos artigos científicos é relatado que para uma escola fazer parte do PEI, ela precisa ter uma infraestrutura mínima para que possa manifestar interesse em participar do programa (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Fernandes; Baptista, 2018; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Além disso, os resultados de Barbosa (2016) entram em conflito com os dados coletados pela tese de doutorado de Marques (2018), que, por meio de entrevistas e questionários *online*, listou diversos relatos de funcionários do PEI quanto a ausência de materiais básicos para o trabalho e a existência de ambientes escolares precários e carentes de reforma; para mais, a autora também menciona que, não poucas vezes, os professores tiveram que, por conta própria, gratuitamente e pela pura boa-vontade, trabalhar para reformar certos locais da escola que atuavam, o que revela, segundo a autora, o descaso do Estado para com as escolas do programa.

Em relação a segunda categoria, destinada a compreender a organização do programa e a percepção dos funcionários do PEI sobre o programa, Barbosa (2016) afirma que o *Protagonismo*, que é uma premissa do programa, é um pilar fundamental, pois, para o autor, essa visão possibilita espaços formativos e ambientes de aprendizagem democráticos, tanto no âmbito da gestão, quanto no âmbito pedagógico, contudo, como já exposto por meio da literatura, a gestão do PEI não é democrática, mas é vertical e gerencialista, como bem pontuou Giroto e Jacomini (2019).

Sobre a organização, que está alicerçada na mesma categoria, Barbosa (2016) reconhece que houve problemas com os professores; o autor não enxerga os problemas como uma intensificação do trabalho ou como *precarização* do trabalho, apenas como uma dificuldade por parte dos professores em entender o estilo demandado pelo PEI, que é o do aluno e dos professores *protagonistas*. Barbosa (2016) até reconhece que há um certo excesso de burocracia e que existe uma sobrecarga de trabalho, mas, para ele, a causa disso é a ausência de professores e de substitutos, afirmação esta que, como discutimos anteriormente, discordamos.

Portanto, a análise de Barbosa (2016) é otimista e dá prioridade aos aspectos que o autor entende como positivos no Programa Ensino Integral (PEI). Não negamos que tais aspectos existam, mas, talvez pelo pioneirismo da pesquisa do autor, não havendo tantas fontes e trabalho disponíveis quanto há agora, este pode ter exagerado na interpretação dos dados coletados sobre seu estudo de caso, colaborando para um visão idealizada do programa e esquecendo-se da imensa precarização do trabalho e o gerencialismo neoliberal que existe no PEI.

Por outro lado, a pesquisa de Marques (2018), também focada em aspectos descritivos e caracterizadores, por sua vez, dedicou-se a mencionar os aspectos negativos do programa que não foram mencionados por Barbosa (2016). A autora, por meio da investigação de campo em uma escola mencionada como “E.E. Águas Lindas”, realizou entrevistas com gestores e professores e aplicou questionários aos estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio; o objetivo da pesquisa de Marques (2018) foi compreender a implantação do programa, a organização curricular e os métodos de gestão.

A conclusão da autora foi que a realidade das escolas do Programa Ensino Integral não condiz com o discurso presente nos documentos norteadores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Marques, 2018).

Nos aspectos descritivos, Marques (2018) menciona que a transição da escola estudada para o Programa Ensino Integral (PEI) foi conturbada, pois não houve as condições materiais necessárias para fazê-la e o Estado de São Paulo não enviou os recursos a tempo para a efetuar a transição.

Marques (2018) afirma, contrastando com o já mencionado trabalho de Barbosa (2016), que ocorreu uma reforma na E.E. Águas Lindas, mas ela foi apenas parcial e insuficiente, de modo que até mesmo os professores locais precisaram ajudar na reforma para a recepção do programa; além disso, por meio dos questionário, segundo os professores participantes, eles tiveram, juntamente com os gestores, que ajudar a pintar a escola e comprar materiais com recursos próprios.

Após a implantação do PEI, a autora se debruçou a entender o seu funcionamento. De modo sucinto, ela corroborou com aquilo que foi amplamente abordado na literatura: de que existe burocracia excessiva, vigilância, gestão autoritária, ausência de participação democrática nas tomadas de decisão, precarização do trabalho, busca insalubre por resultados quantitativos e que o Programa Ensino Integral é uma expressão da lógica neoliberal que acometeu a educação do Estado de São Paulo (Marques, 2018).

Após todo este levantamento de dados, a autora finalizou sua pesquisa salientando um certo fracasso das premissas do programa, embasada nos questionários respondidos por 43 estudantes que afirmaram não ter compreendido o Programa Ensino Integral (PEI) nem suas premissas e finalidades (Marques, 2018).

2.4.2. Protagonismo Juvenil segundo as teses

O *Protagonismo juvenil*, de fato, é uma das principais premissas do Programa Ensino Integral de São Paulo e, justamente por isso, foi tão recorrente ao longo desta revisão de literatura. Sobre esta premissa, a única tese que se preocupou em estudá-la foi a de Flávio Dalera Carli (2018), denominada *Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo*.

Carli (2018) realizou uma pesquisa, com dados do ano de 2012 a 2017, nas escolas que nomeou como *escola A* e *escola B*. O autor realizou a observação participante, três grupos focais com estudantes e entrevistas com os profissionais das escolas PEI.

Para embasar sua pesquisa, Carli (2018) explica o conceito de *Protagonismo juvenil* como sendo um conjunto de atividades em que os jovens interagem entre si, desconstruindo a ideia de hierarquia, gerando, em vez disso, a participação e o diálogo; para ao autor, o *protagonismo juvenil* muda a maneira como os alunos encaram o conhecimento, pois lhes dá um significado na identidade pessoal e coletiva e deixa o ambiente escolar mais democrático e menos vertical.

Porém, apesar da definição que orienta o autor, no Programa Ensino Integral (PEI), a compreensão do conceito de *Protagonismo juvenil* vem do já abordado pensador Antonio Carlos Gomes da Costa, que, por sua visão de empoderamento juvenil, ganhou expressividade nos organismos multilaterais e de cooperação internacional, em especial, nos espaços populares da América Latina (Carli, 2018).

A filosofia educacional de Costa, segundo Carli (2018), relaciona-se a uma educação humanista que promove a vida e a sobrevivência dos jovens em contextos que lhe são hostis. Costa, segundo o autor, se inspirou no *Poema Pedagógico* de Anton Makarenko na qual o educador soviético, de meados do século XX, defendeu uma proposta pedagógica que versava sobre a autotomia de jovens infratores durante o Revolução Russa de 1917.

A partir disso, Antonio Carlos Gomes da Costa, segundo Carli (2018), participou de uma série de experiências pessoais e profissionais que permitiu-lhe refletir sobre a possibilidade de oferecer um modelo educacional mais aberto e democrático em vez de práticas repressivas e autoritárias, o que o levou a defender certas habilidades e competências como autodesenvolvimento, convivência com os pares e uma diversidade de competências produtivas o que, em algumas leituras divergentes, levaram alguns outros pesquisadores a interpretá-lo como um intelectual neoliberal. Contudo, Carli (2018) discorda de que a teoria de Costa seja neoliberal, pois, para ele, o objetivo da proposta não é a defesa do modo de produção capitalista e nem do livre-mercado, mas trata-se de permitir que os jovens possam sobreviver aos problemas de um mundo tão excludente.

Uma segunda premissa analisada por Carli (2018) foi o *Projeto de Vida* empregado pelo Programa Ensino Integral (PEI). O autor entende que esta premissa pode ser entendida por meio de três linhas: a primeira se trata da preocupação com a inserção dos jovens no mercado de trabalho; a segunda refere-se à conscientização dos jovens com o planejamento das próprias vidas; a terceira propõe que o próprio espaço escolar seja um ambiente em que o aluno irá construir o projeto da própria vida. Independentemente de qual linha o Projeto Político Pedagógico da escola irá adotar, a teoria norteadora no Programa Ensino Integral é a do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* de Delors, desenvolvido pela UNESCO.

A pesquisa de Carli (2018), por meio da observação e entrevistas, entende que o *Protagonismo juvenil* é o princípio que fornece a visão e ação para que os jovens possam, na prática, formular seus projetos de vida, portanto, são premissas interligadas. No cotidiano das escolas do PEI analisadas, essas duas premissas são o tempo todo relacionadas com as mais diversas atividades que o ambiente escolar venha a realizar, inclusive nas tutorias e disciplinas da BNCC.

Por fim, o autor buscou descrever o modo pelos quais essas ações são desenvolvidas nas escolas analisadas que integram o Programa Ensino Integral (PEI). Em um primeiro momento, segundo Carli (2018), os alunos que já tiveram contato com as premissas do programa, semestralmente, realizam o *acolhimento*, que é a recepção dos outros alunos para ambientá-los nas propostas do PEI. Em tese, a ideia é que os *jovens acolhedores* possam exercer o *protagonismo*

ao participar da coordenação das atividades com os outros estudantes, em outras palavras, pôr em prática a *pedagogia da presença*.

Outra ação descrita pelo autor são os *Clubes Juvenis*, que são momentos de *protagonismo* em que os alunos podem criar, planejar e executar grupos de estudos e atividades segundo seus próprios interesses. O autor vê isso com bons olhos, pois, para ele, essa ação possibilita uma construção de conhecimento a partir das vivências adquiridas na coletividade (Carli, 2018).

Além dessas ações, Carli (2018) também descreveu a eleição dos *líderes de turma*, atividade preconizada pelo Programa Ensino Integral (PEI), que visa trabalhar o conceito de cidadania com os alunos e a sua participação e contato com a democracia ao escolherem, por meio do voto direto, os indivíduos que serão os representantes da sala perante a gestão e, também, na fiscalização dos *guias de aprendizagem*.

A tese de Carli (2018) traz contribuições descritivas do cotidiano das escolas do Programa Ensino Integral (PEI) importantes para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, no entanto, entendemos que sua pesquisa possui elementos paradoxais quando, ao mesmo tempo, defende ideias críticas alicerçadas em Freire, Deleuze e Guattari, mas, em sua conclusão, salienta que as propostas do Programa Ensino Integral (PEI) convergem com o quadro de referência defendido pelo autor, análise esta que, com base nas afirmações de Pacheco e Castro (2017) sobre a neoliberalização promovida pelo *Protagonismo juvenil* e *Projeto de Vida* exercido pelo PEI, nos opomos, pois o modelo empregado pelo PEI não é libertador, mas reproduzidor de desigualdades.

Por isso, entendemos, por outro lado, que esses modelos pedagógicos elogiados por Carli (2018) servem, na verdade, não para a possibilidade de uma educação crítica e geradora de autonomia, mas para o desenvolvimento da cosmovisão neoliberal que prioriza somente o mundo do trabalho em detrimento da intelectualidade substancial para seu exercício pleno e, ainda mais, arquiteta a fiscalização e precarização do trabalho do professor quanto aos conteúdos ministrados em suas aulas.

2.4.3. Resultados alcançados pelo PEI segundo as teses

Essa categoria reaparece, ainda que em apenas uma pesquisa, também na análise das teses. A recorrência do aspecto “resultados” nas pesquisas sobre o Programa Ensino Integral (PEI) ocorre porque é um elemento central da proposta do programa, pois, como vimos até o

momento, há uma racionalidade neoliberal, uma ampla burocracia e controle e vigilância exacerbados que são caros a organização e planejamento das atividades desenvolvidas nas escolas do programa, por isso, de modo orgânico, também há uma cobrança por resultados.

A respeito desse tema, Ferreira (2020) desenvolveu uma pesquisa sobre o modelo de gestão segundo a ótica dos diretores atuantes no PEI, além disso, forneceu uma série de descrições da prática diária que são reveladoras e importantes para a compreensão do objeto. A autora também analisou os resultados de indicadores educacionais para compreender qual o impacto que o modelo de gestão do PEI gera sobre os dados quantitativos que mensuram a qualidade da educação no país e no estado.

A pesquisa de Ferreira (2020) se enquadra em duas categorias, por isso, nessa primeira parte, vamos abordar apenas os dados levantados pela autora quanto aos resultados nas avaliações externas alcançadas pelas dezesseis escolas-modelo do Programa Ensino integral (PEI).

Para obter os resultados da pesquisa, Ferreira (2020) adotou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo e, além disso, utilizou como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários semiestruturados com os diretores das dezesseis escolas pioneiras do Programa Ensino Integral (PEI).

Ferreira (2020) estruturou sua pesquisa da seguinte forma: primeiro ela apontou e analisou os resultados dos indicadores das dezesseis escolas-modelo que serviram de teste na implementação do programa para, por fim, analisar o modelo de gestão do PEI por meio de dados gerados por questionários.

Segundo a autora, a maior avaliação externa, ao nível federal, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); nele são reunidos os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, calculadas com base nos dados de aprovação levantados no Censo Escolar e segundo as médias de desempenho das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pertencentes ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB emprega uma escala de 0 a 10 e, até o momento, tem em vista alcançar a média 6,0 para o Ensino Médio, patamar preconizado pelos países da OCDE (Ferreira, 2020).

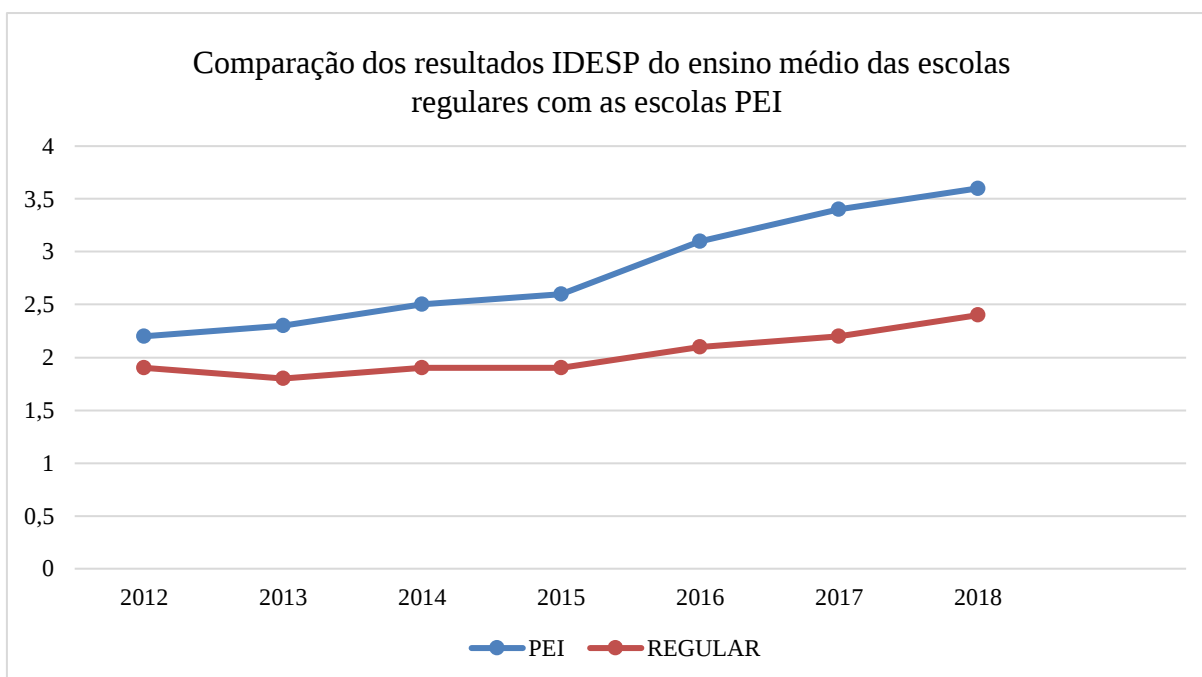
Segundo os dados levantados pela pesquisadora, quanto ao IDEB, no período de 2013 a 2017, nove escolas-modelo do PEI atingiram médias acima de 5,0, quatro escolas atingiram médias abaixo de 5,0 e duas escolas não tiveram resultados devido ao número insuficiente de participantes (Ferreira, 2020).

Contudo, apesar da autora ter levantado alguns dados sobre o IDEB, procurou fornecer mais informação sobre os indicadores estaduais. No *locus* estadual, segundo Ferreira (2020), é

utilizado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que é aplicado aos anos 3º, 5º, 7º e 9 do fundamental e na 3ª série do ensino médio. Os resultados obtidos pelo SARESP compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que, por sua vez, vale-se do cálculo da multiplicação de dois indicadores: o *indicador de desempenho* (ID), que se refere ao aprendizado dos alunos, e o *indicador de fluxo* (IF), que avalia o tempo levado para o aprendizado ($ID \cdot IF = IDESP$).

Em suma, Ferreira (2020) afirma que o desempenho no IDESP das dezesseis escolas pioneiras do Programa Ensino Integral, levando em consideração o recorte temporal de 2012 a 2018, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, foi superior as médias das escolas estaduais de tempo regular, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2. Comparação dos resultados do IDESP das escolas PEI com as escolas de tempo regular.



Fonte: Ferreira (2020) com base em SEE-SP (2019).

2.4.4. Gestão e mecanismos de controle segundo as teses

Novamente Ferreira (2020) aparece, mas em uma nova categoria, dessa vez referente a esta, que já apareceu amplamente em nossa revisão de literatura, a categoria *Gestão e mecanismos de controle*. A autora, por meio de questionários feitos na plataforma *Google Docs* e enviados por e-mail, obteve o retorno de 12 dos 16 diretores das escolas pioneiras do programa Ensino Integral. Os resultados da autora revelaram a ótica dos diretores em relação ao PEI.

A fim de responder à questão “o modelo de gestão sugerido pelo PEI possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão do diretor de escola?” (Ferreira, 2020, p. 124), a pesquisadora obteve o resultado do questionário de 50% com respostas positivas, 25 % parciais e 25% negativas. Em amplo modo, as respostas convergiram na ideia de que os procedimentos de gestão do PEI são engessados e hierarquizados e, além disso, é interessante ressaltar que alguns diretores admitiram que o modelo empregado pelo PEI é gerencial e voltado para uma “gestão empresarial” (Ferreira, 2020, p. 126).

Ferreira (2020) além da evidenciação dos resultados quanto ao engessamento e hierarquização que o PEI está submetido, também se propôs a avaliar quais são as estratégias, as quais chamamos de *mecanismos de controle*, que são utilizadas para o monitoramento da equipe no programa e, ainda mais, qual a frequência de monitoramento das ferramentas utilizadas nas dezesseis escolas pioneiras do Programa Ensino Integral pela gestão das unidades escolares. Os resultados da autora, segundo as respostas dos 12 diretores de escolas pioneiras, foram os seguintes:

Quadro 6. Frequência de Monitoramento das gestões pesquisadas por Ferreira (2020)

Ferramentas	Semanal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual
Plano de ação	66,7%	25%	8,3%	-	-
Programa de ação	8,3%	50%	33,3%	8,3%	-
Agenda	83,3%	16,7%	-	-	-
Rotina de funcionários	50%	25%	8,3%	16,7%	-
Proposta pedagógica	8,3%	8,3%	25%	41,7%	16,7%
Regimento escolar	-	8,3%	8,3%	33,3%	50%
Plano de Gestão	-	16,7%	8,3%	33,3%	41,7%

Fonte: Ferreira (2020).

Os resultados de Ferreira (2020) revelam que a gestão do PEI, na prática, dá mais prioridade à documentação de fiscalização do programa do que aos aspectos pedagógicos, os quais, em uma educação de qualidade, deveriam ser prioritários.

Em consonância com os valores empresariais do programa, as porcentagens são maiores a respeito do monitoramento do *Plano de ação* e do *Programa de ação* do que com a *Proposta pedagógica*, esta, por sua vez, que recebe maior porcentagem em âmbito semestral, com

41,7%, mas, mesmo assim, se trata de uma porcentagem muito baixa para algo que deveria ser central e, se comparada com a frequência de monitoramento das ferramentas já citadas, possui uma porcentagem inferior.

Se a pesquisa de Ferreira (2020) fosse uma pesquisa isolada, poderíamos concluir erroneamente que se trata de um caso específico, porém, quando cruzamos os resultados da autora com os resultados das várias outras pesquisas já mencionadas em nossa revisão de literatura, somando artigos e dissertações, notamos que essa valorização pela racionalidade empresarial se trata de uma ação recorrente nas escolas do Programa Ensino Integral.

Outra pesquisa que se dispôs a estudar os diretores do PEI foi a de Mattos (2020), denominada *Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)*. Mattos (2020), diferente de Ferreira (2020), já iniciou sua pesquisa com uma hipótese mais crítica, de que a gestão do programa segue um modelo de gestão gerencial alinhada com os organismos multilaterais, e estruturou sua pesquisa a fim de confirmar esta hipótese.

Em um primeiro momento, a pesquisadora buscou entender quais são as atribuições dos diretores do PEI. Mattos (2020) salienta que os diretores são escolhidos por designação após aprovação em um processo seletivo de credenciamento. Para participar da seleção é necessário cumprir um dos seguintes requisitos: oito anos de experiência no magistério, sendo três na gestão; graduação em Pedagogia, especialização, mestrado ou doutorado na área de Educação/Gestão Escolar; além disso, é preciso ser efetivo há três anos, com experiência em gestão, ou ser professor não efetivos ocupantes de função-atividade (OFA); os critérios estão dispostos no artigo 2º da Resolução SE 57 de 6 de setembro de 2018. O processo seletivo é vetado aos professores contratados por tempo determinado, os professores da categoria “O”.

As atribuições do cargo de diretor do PEI são as mesmas dos diretores das escolas regulares¹⁹ só que com demandas extra que compõe as diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI). De modo geral, os diretores devem cumprir uma agenda semanal elaborada por eles mesmos, só que em consonância com a Diretoria de Ensino, e nela deve constar o programa de ação que elaboraram para si. Além disso, existem algumas atividades semanais recorrentes, como: reuniões com a equipe gestora; fiscalização dos clubes juvenis, tutorias, líderes de turma e grêmio estudantil; responder e-mails; atender aos pais e a comunidade; e participar de reuniões na D.E (Mattos, 2020).

¹⁹ Tais atribuições são dispostas na Resolução SE 56/2016, acrescidas pelo artigo 4º da L.C. 1.164 de 04 de janeiro de 2012 e alteradas pela L.C. 1.191 de 28 de dezembro de 2012 (Mattos, 2020).

Já do ponto de vista semestral, os diretores devem monitorar a realização de uma avaliação externa utilizada pelo Estado de São Paulo para dados referentes a consolidação de habilidades da BNCC e estabelecimento de níveis de proficiência, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), que é disponibilizada para eles na Secretaria de Educação Digital (SED) (Mattos, 2020).

Os dados de Mattos (2020), adquiridos por meio das entrevistas com os sujeitos, revelaram que os diretores entendem a agenda e o programa de ação como uma burocracia complexa e engessada que, constantemente, não dá conta de desvios e imprevistos que são normais no cotidiano escolar. Também relataram que os prazos são muito apertados para realizar as ações exigidas pelo PEI (Mattos, 2020).

Um ponto importante destacado por Mattos (2020) é que o orçamento, segundo os dados, é insuficiente para a realização de manutenções primordiais e, ainda, os diretores, nas entrevistas, relataram que a parte burocrática é tão exigente que não lhes sobra tempo para a parte intelectual do trabalho: suas formações continuadas.

A pesquisa de Mattos (2020) é importante, pois, embora saibamos, como bem demonstrado na literatura, que a Avaliação 360º precariza o trabalho do professor de diversas formas, ela também afeta os diretores, que estão igualmente sujeitos às suas consequências, ainda que em menor escala. Ou seja, ainda que seja menos recorrente, é possível que um diretor seja desligado do programa por uma nota baixa na Avaliação 360º. Nos depoimentos da pesquisa de Mattos (2020), alguns diretores relataram que, mesmo doentes, ainda assim iam trabalhar, apenas para, diante da equipe gestora e da supervisão de ensino, não perderem pontuação e, por consequência, a gratificação de 75%.

Portanto, segundo a pesquisa de Mattos (2020), a ideologia neoliberal presente do PEI também prejudica os diretores de escola, fazendo com que seu trabalho seja excessivamente monitorado, pressionada para a obtenção de resultados e amplamente intensificado.

Por fim, ainda na categoria referente ao modelo de gestão do Programa Ensino Integral (PEI), mencionamos a pesquisa de Evangelista (2021), que se dedicou a compreender qual é o modelo de gestão do PEI, o que é preconizado nos planejamentos escolares e, além disso, qual o projeto de sociedade que o programa almeja construir. Para entender a gestão e a visão de mundo do PEI, o autor utilizou uma abordagem qualitativa e análise documental.

Ainda que a pesquisa de Evangelista (2021) tenha mencionado aspectos que já foram abordados nessa revisão de literatura, pontuamos sua contribuição na listagem dos instrumentos de gestão que são operados pelas gestões do Programa Ensino Integral (PEI). Evangelista afirma que eles vieram do Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE) e foram denominados

de Tecnologia Empresarial Odebrecht que, posteriormente, foram renomeadas para Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). As ferramentas e suas respectivas funções são as seguintes:

Quadro 7. Ferramentas da gestão do PEI e suas funções

Instrumentos de gestão	Função
Alinhamento vertical e horizontal	Ordens que a gestão passa para a equipe executar
Plano de Ação	Documento norteador das ações da gestão escolar
Sistema do Plano de Ação do Ensino Integral (PAEI)	O sistema PAEI é disponibilizado para todas as escolas de modo <i>on-line</i> no ambiente de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE). Ele permite o acompanhamento das ações, identifica responsáveis, amplia a visão das responsabilidades compartilhadas para o gestor e oferece transparência para toda a comunidade. O responsável pelo Plano de Ação a ser anexo nessa plataforma é o diretor, que deve informar as ações e acompanhá-las, tudo segundo a metodologia PDCA.
Programa de Ação	Instrumento de autogestão dos profissionais que atuam no PEI.
Guias de aprendizagem	Documentos da gestão de conteúdo e sua efetiva realização.
Agenda Bimestral	Serve para indicar quando as ações do profissional serão executadas.
Agenda da Escola	Organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado e também para evidenciar o cumprimento das ações previs-

	tas no Plano de Ação da escola e nos respectivos programas de ação; o responsável pelo monitoramento é o Diretor.
Procedimento Passo a Passo (PPP)	Este documento serve para estabelecer os parâmetros para a criação e monitoramento do Plano de Ação da escola. Ele que fornece os subsídios conceituais das ações a serem escolhidas ou desenvolvidas.

Fonte: Evangelista (2021).

Em conclusão, com base nas ferramentas supracitadas, que denotam a racionalidade taylorista, o autor verificou em sua pesquisa que o projeto de sociedade buscado pelo PEI — em consonância com grande parte da literatura já abordada — é o neoliberal, o qual, por sua própria natureza, não dialoga com a construção e o exercício de uma cidadania plena (Evangelista, 2021).

2.4.5. Formação de professores segundo as teses

A última categoria abordada pelas teses foi sobre a formação de professores empreendida pelo Programa Ensino Integral. Foi sobre ela que Wellynton Silva (2019) se debruçou em sua tese intitulada “*Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo*”. Silva (2019) efetuou uma pesquisa de abordagem qualitativa, mesclando análise documental com questionários e entrevistas com cinco professores, dois coordenadores e uma diretora de uma escola do PEI.

Silva (2019) resumiu os dados de sua pesquisa em dois eixos principais, o primeiro foi chamado de *aglutinador das questões relacionadas à formação oferecida aos professores*, já o segundo recebeu o nome de *indicadores da (não) autonomia, escolhas, mecanismos de controle dos professores no processo de formação dos professores*.

Referente ao primeiro eixo, Silva (2019) explica que a formação continuada ofertada pelo PEI possui as seguintes premissas: “*Protagonismo juvenil*”, “*Formação Continuada*”, “*Corresponsabilidade*”, “*Excelência em Gestão*” e “*Replicabilidade*”. Por isso, as formações do PEI são sempre conectadas a uma dessas premissas advindas do mundo empresarial e são

realizadas em certos horários específicos com a equipe, no caso, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Gerais (ATPCGs) e nas Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área (ATPCAs).

O autor constata, por meio da observação e análise documental, que os textos formativos e formações aplicadas não fortalecem e nem incentivam o diálogo, mas caminham na direção da intensificação do trabalho, das cobranças, pressões e do desgaste físico e mental dos docentes. O conteúdo, segundo Silva (2019), está alinhado com a defesa da “técnica” no sentido das ferramentas próprias do PEI, portanto o autor as qualificou como “jeito tradicional de fazer formação” (Silva, 2019, p. 141). O autor faz uma categorização interessante que propõe conceituar, de modo geral, as formações ofertadas pelo PEI. As dispomos no quadro a seguir:

Quadro 8. Caracterização geral das formações que ocorrem no PEI

Categorias	Descrição
1. Imposições, hierarquia e autoritarismo	A formação dos docentes é pensada de cima para baixo e as determinações da SEDUC-SP devem, sempre, se sobrepor a qualquer outra iniciativa da própria unidade escolar.
2. A técnica e a padronização como marcos centrais	A técnica e a prática recebem ampla atenção, enquanto os aspectos teóricos e reflexivos são quase que completamente escanteados.
3. Monitoramento e pressões externas	As formações buscam pressionar os docentes para o cumprimento do currículo e tudo deve girar em torno disto; cabe aos gestores e os supervisores garantir que isso ocorra.
4. A formação a serviço da superação de metas	Por meio das entrevistas, o autor verificou que as formações continuadas devem sempre ressaltar as metas estipuladas pela SEDUC-SP.

Fonte: Silva (2019).

Silva (2019) observou e classificou as formações de maneira interessante, permitindo-nos associá-las aos estudos que destacaram o gerencialismo neoliberal do programa. Além dessa classificação, o autor também aponta que, na prática, excluindo os horários de ATPCGs e

ATPCAs, há as Orientações Técnicas (OTs), que podem ocorrer online pela plataforma da EFAPE ou de forma presencial, o que, segundo ele, gera problemas na rotina da escola, como substituições e alterações na agenda. Em relação aos cursos da EFAPE, os professores, nas entrevistas, expressaram que essas formações são irrelevantes e mais prejudicam o trabalho que precisam realizar, pelo tempo que demandam, do que os ajudam a executá-lo.

O autor finaliza seu trabalho contemplando o segundo eixo, que se refere as consequências problemáticas das formações oferecidas pelo PEI. Silva (2019) constata que, ao observar para além das formações, notou-se um mal-estar generalizado nos sujeitos investigados, estes que estão submetidos, segundo ele, a uma rotina baseada em superação de metas, em um excesso de cobrança e controle, a uma falta de autonomia nas próprias ações e, para desfecho, em uma ausência de materiais básicos para exercer o próprio trabalho.

Enfim, a pesquisa de Silva (2019) nos mostra que os problemas identificados no PEI não só não são resolvidos pelas formações, mas são, contraditoriamente, intensificados. O resultado da tese aponta uma relação absolutamente conflituosa entre professores e gestão, onde há a presença constante de autoritarismos e ameaças. Portanto, para Silva (2019, p. 173), as formações do PEI são mais “deformadoras” do que “formadoras”.

Para darmos desfecho a esta categoria e a nossa revisão de literatura, mencionamos o trabalho de Moreira (2021), que investigou as bases teóricas da formação oferecida pelo Programa Ensino Integral (PEI) aos seus profissionais, chegando às conclusões próximas das dos autores que abordaram a categoria anterior, referente ao modelo de gestão, e ao trabalho de Silva (2019), quanto a formação.

Em suma, Moreira (2021) afirma que o pensamento neoliberal e a *Teoria do Capital Humano* de Theodore Schultz, que, resumidamente, defende a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento individual com enfoque à produtividade, são os pilares teóricos que mais influenciaram o PEI e a formação por ele oferecida. Essas são as razões, para o autor, de o PEI funcionar como uma empresa, tanto em sua organização quanto valores de formação; sobre isso, o pesquisador afirma:

[...] há inúmeros elementos da lógica empresarial que atuam de maneira eficiente sobre o psicológico daqueles que estão sob a constante vigilância cotidiana na empresa: a) hierarquia do controle; b) padronização de comportamentos e atitudes; c) autonomia vigiada; d) despersonalização do poder; e) autopersuasão; f) objetivação; g) des-territorialização dos sujeitos; e h) individuação. (Moreira, 2021, p. 212)

No fim, o resultado do processo formativo oferecido pelo Programa Ensino Integral (PEI) é resumido pelo autor com base em dois conceitos da obra *O poder das organizações: a*

dominação das multinacionais sobre os indivíduos, de Pagès, Bonetti, Gaulejac e Descendre (1987): desterritorialização e despersonalização. O primeiro conceito refere-se aos mecanismos que buscam separar o indivíduo de suas origens sociais e culturais, retirando-o de sua história pessoal para moldá-la segundo as normas da instituição. No caso do PEI, isso se manifesta pela alienação do professor de seu saber teórico e pedagógico, levando-o a se tornar, essencialmente, um produtor de documentação. Quanto à *despersonalização*, trata-se da perda da identidade do professor e de sua formação específica, transformando sua função e distorcendo sua imagem para adaptar-se à aplicação de ações e verificações de funcionalidades exigidas pelo programa.

Portanto, para Moreira (2021), a formação empregada pelo Programa Ensino Integral (PEI) possui uma visão clara de profissional a ser formado: o professor destituído de saber técnico e incumbido de afazeres burocráticos, características estas que são caras ao neoliberalismo educacional.

2.5. Algumas considerações sobre a revisão de literatura

Esta revisão de literatura contemplou 24 artigos, 18 dissertações e 8 teses, que, de modo geral, vão do ano de 2016 a 2023. Por meio dos trabalhos, notamos que o conceito de *Educação Integral* nasceu na Grécia Antiga, sofreu mudanças incentivadas pelo iluminismo na Idade Moderna e, atualmente, é entendido como uma educação que contempla a parte física, social e cultural dos indivíduos. Essa vertente chegou ao Brasil pela Escola Nova e se desdobrou na contemporaneidade mediante políticas desenvolvidas por organizações multilaterais, em especial a UNESCO.

Segundo a literatura, foi em cima dessa base histórica que nasceu, por meio da L.C n.º 1.164/2012, ação já previstas no PECSP, o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI), com a proposta de ampliar o tempo de permanência dos alunos e oferecer uma valorização para os profissionais da educação com o RDPI e GDPI.

A literatura contemplou diversas categorias importantes e informações relevantes para a compreensão do programa, mas, a fim de resumir o seu cerne, entendemos haver um certo consenso de que os princípios norteadores, ou seja, as teorias político-pedagógicas que embasam o PEI, que podem ser sintetizadas nos conceitos de *Protagonismo Juvenil* e *Projeto de Vida*, em especial aquelas amparadas nas obras de Antonio Carlos Gomes da Costa e no documento *Educação: um tesouro a descobrir* da UNESCO, caminham na direção da consolidação de uma educação voltada para as pautas neoliberais de formação.

Apesar de a menor parte dos autores ser favorável ao PEI (Barbosa, 2016; Barbosa; Placco, 2019; Barbosa; Placco, 2022; Fernandes, 2017; Grund, 2019; Grund; Parente, 2022; Moreira, 2021; Scherrer, 2019; Silva, 2019; Silva; Fernandes, 2021) e a maior parcela ser contra (Clemente, 2015; Pessente, 2016; Avelino, 2019; Alves da Silva, 2019; Barbosa, 2019; Cisi, 2019; Cruz Silva, 2019; Girotto; Jacomini, 2019; Lopes; Borghi, 2019; Venco; Mattos, 2019; Dias, 2018; Del Arco, 2018; Fernandes; Esteves, 2018; Carli, 2018; Oliveira, 2017; Castro, 2017; Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Pacheco; Castro, 2017; Santos, 2017; Marques, 2017; Silva; Ramos, 2020; Ferreira, 2020; Mattos, 2020; Silva; Fernandes, 2021; Araújo, 2021; Bruzarosco, 2021; França, 2021; Silva, 2021; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022; França; Rinaldi, 2022; Machado, 2022; Ulloffo; França; Rinaldi, 2022; Rinaldi; Ulloffo, 2023; Farias; Reis, 2023; Gomes; Silva, 2023; Caltabiano, 2023), há um consenso quanto à intensificação do trabalho – a qual preferimos chamar de *precarização do trabalho* – dos profissionais do programa; essa precarização, como vimos na literatura, afeta desde os cargos mais altos na hierarquia estabelecida até os mais subalternos.

Portanto, para os fins deste estudo, após a argumentação histórica do primeiro capítulo, em que elucidamos o processo de precarização do trabalho dos professores do Estado de São Paulo, também há uma forte evidência na literatura de que o Programa Ensino Integral contribui para essa precarização. Em outras palavras, além da precarização histórica do trabalho docente no Estado, o programa representa uma contribuição significativa para esse processo.

Agora que vimos o que a literatura nos revelou, partimos para o último capítulo, a fim de confirmar a hipótese desta pesquisa, referente a *precarização do trabalho docente*, se os discursos presentes nos documentos norteadores do PEI e nas apostilas de formação da EFAPE convergem para a comprovação de tal problema.

Agora que analisamos o que a literatura nos revelou, avançamos para o último capítulo com o objetivo de confirmar a hipótese desta pesquisa, referente à precarização do trabalho docente, verificando se os discursos presentes nos documentos norteadores do PEI e nas apostilas de formação da EFAPE corroboram esse problema.

3 A ANÁLISE DOCUMENTAL: OS DISCURSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

Após abordarmos o histórico da precarização do trabalho docente no estado de São Paulo, juntamente com a criação das escolas em tempo integral e a implementação do Programa Ensino Integral (PEI), e, posteriormente, analisarmos a produção científica sobre o PEI no estado, concluímos esta pesquisa neste capítulo. Nele, identificamos e interpretamos, à luz dos referenciais teóricos, os discursos que evidenciam a contribuição do PEI para o processo de precarização do trabalho docente, presentes nos documentos norteadores e materiais formativos disponibilizados pela SEDUC-SP no site da EFAPE.

Os documentos utilizados, listados na introdução de nossa pesquisa, abrangem o período de 2014 a 2023 e cobrem quatro gestões diferentes: Geraldo Alckmin (2011–2018), João Doria (2019–2022), Rodrigo Garcia (2022–2023) e, até o momento desta pesquisa, Tarcísio de Freitas²⁰(2023-presente). Contudo, com base no que observamos, tanto pela revisão de literatura quanto pelos documentos analisados, não há rupturas ou diferenças significativas nos conteúdos e discursos, evidenciando, na verdade, uma continuidade das políticas implementadas por Alckmin.

Uma prova disso é que, durante a composição inicial do corpus documental, selecionamos, após uma primeira avaliação, além dos documentos a serem mencionados na análise deste capítulo, o documento *Procedimento Passo a Passo: valores, princípios e premissas* (São Paulo, 2023) e o *Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral: caderno do(a) professor(a)* (São Paulo, 2023). Porém, constatamos que esses materiais eram quase idênticos

²⁰ Na gestão de Tarcísio de Freitas e Renato Feder, foi implementado o Painel Escola Total - *Business Intelligence* (BI) da Educação, que é um indicador em tempo real que monitora as ações e o desempenho dos professores e gestores do PEI. Esse painel contém dados sobre frequência, cumprimento de metas e registros dos professores na SED. Caso esses registros não sejam feitos, o BI emite um alerta, conhecido como "farol", que informa tanto a Diretoria de Ensino quanto os gestores sobre qual professor está em débito com alguma demanda. Além disso, por meio do Painel BI, foi implantada a plataformização da educação paulista, ou seja, esse novo sistema inclui uma série de plataformas digitais que os alunos devem utilizar, e os professores devem supervisioná-los para que não sejam prejudicados na avaliação 360°. Para o ensino fundamental (anos finais), foram implementadas as plataformas Redação Paulista, Leia SP, Matific (plataforma para o ensino de matemática), Tarefa SP (que libera uma tarefa digital para os alunos sempre que uma aula é registrada na SED) e SPeak (plataforma de estudos da língua inglesa). Para o Ensino Médio, estão disponíveis as seguintes plataformas: Redação Paulista, Khan Academy (cursos de nivelamento em Português e Matemática), Tarefa SP, Alura (cursos online na área de tecnologia), Prepara SP (curso digital de preparação para vestibulares) e SPeak. A ausência de documentação sobre esse tema e o fato de as mudanças terem sido implementadas após a conclusão de grande parte de nossa pesquisa não nos permitiram incluí-las no corpo principal desta dissertação. Contudo, mencionamos essas alterações porque a plataformização da educação pode precarizar ainda mais o trabalho do professor, pois, ao que nos pareceu, existe uma intenção de tornar o trabalho do professor dispensável e/ou secundário. Além disso, ela impõe ao docente a execução de mais funções além das suas próprias, gerando, portanto, uma maior precarização devido ao aumento exponencial de trabalho e à intensificação das cobranças com esse novo mecanismo de controle (Região Centro, s.d., s.p.; São Paulo, 2023, s.p.; Diretoria de Ensino de Diadema, 2023, p. 6-11).

aos outros documentos, sendo, na verdade, não novos materiais, mas compilações de outras apostilas formativas. Por isso, para evitar a prolixidade, optamos por excluí-los do nosso corpus.

Portanto, ao analisar a política pública do Programa Ensino Integral (PEI), constatamos que não houve mudanças significativas nos materiais de 2014 para os de 2023. Aliás, em algumas gestões, como as de Rodrigo Garcia e João Doria, foram utilizados os mesmos documentos orientadores e formativos formulados na gestão de Alckmin. Já na gestão de Tarcísio, houve a criação de alguns materiais utilizados em 2023, os quais abordaremos.

Esclarecido isso, vamos agora adentrar o objeto de estudo. Dispostos a análise da mesma forma como foi feita na revisão de literatura, com base em Bardin (2016) e na Análise Documental de Cellard (2012), com os discursos divididos nas seguintes categorias: “termos centrais dos documentos do PEI”, “o professor autômato”, “o professor refém” e “o professor ‘além da função’”. Por meio dessas categorias, são evidenciados os discursos do programa, interpretados sob o quadro de referência e, principalmente, elucidados os aspectos em que ocorre a *precarização do trabalho docente*.

3.1. Termos centrais dos documentos do PEI

Conforme a literatura especializada, o Programa Ensino Integral de São Paulo gerou, de fato, uma intensificação no trabalho dos professores. Mas será que conseguimos encontrar nos documentos norteadores e formativos evidências que corroborem essa questão?

Inicialmente, na análise documental, somando os três documentos que constituem o corpus: *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (São Paulo, 2014), *Caderno do Gestor* (São Paulo, 2021) e *Tutoria: caderno do(a) professor(a)* (São Paulo, 2023), utilizamos o software de análise textual *AntConc* para levantar os termos mais recorrentes.

O *AntConc* é um software simples, intuitivo e gratuito, desenvolvido por Laurence Anthony, professor na Faculdade de Ciência e Engenharia da *Waseda University*, no Japão. Ele é utilizado para análises textuais e linguísticas de corpus, ou seja, para identificar padrões ou recorrência de termos em textos mais extensos (Silva, 2019, [s.d.]). Para utilizá-lo, basicamente, basta abrir os arquivos de texto em formatos legíveis (.txt, .xml, .html, .ant) no software e, em seguida, escolher o tipo de análise a ser realizada. No caso, selecionamos o item “word”, que se refere à recorrência de palavras. Após a seleção do item, é só pressionar o botão “start” para que o software faça a análise automaticamente e exiba a recorrência de termos na tela principal, ranqueando os termos a partir do número um.

Para nossa análise específica, excluimos os conectivos e os termos relacionados ao meio educacional (educação, ensino, escola, alunos etc.) a fim de entender quais são as prioridades do Programa Ensino Integral (PEI). Essa exclusão foi necessária, pois o *AntConc* não realiza esse tipo de filtragem. Os termos mais recorrentes estão dispostos no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9. termos mais recorrentes nos documentos do PEI.

Ranking de termos	Diretrizes do PEI	Caderno do Gestor	Caderno do Tutor	Total
1º - “Integral”	102 vezes	173 vezes	11 vezes	286 vezes
2º - “Ação”	84 vezes	91 vezes	19 vezes	194 vezes
3º - “Gestão”	66 vezes	89 vezes	7 vezes	162 vezes
4º - “Formação”	-	132 vezes	7 vezes	139 vezes
5º - “Resultados”	53 vezes	84 vezes	-	137 vezes
6º - “Avaliação”	58 vezes	56 vezes	-	114 vezes

Fonte: O autor (2024).

Em primeiro lugar, o termo “integral” destaca-se, o que é compreensível, dado que o nome do programa é “Programa Ensino Integral”, isso contribui para a alta frequência dessa palavra. Apesar do nome, os documentos, de fato, salientam que todas as ações propostas devem ser realizadas visando à formação integral do estudante; contudo, como argumentado por Girotto e Jacomini (2019), o que se tem, na verdade, é uma escola em tempo integral, e não uma escola que forma estudantes integralmente. Além disso, a formação integral no PEI está vinculada à perspectiva profissional e empresarial e não propriamente à formação do ser humano em todas as suas áreas, como o documento tenta fazer parecer.

Em segundo lugar, aparece o conceito de “ação”. Esse termo foi mencionado 194 vezes e está presente em todos os documentos que compõem o corpus documental. A ideia de “ação” refere-se à necessidade de todos os profissionais elaborarem, constantemente, ações e projetos visando alcançar os resultados da sua unidade escolar ou ações para a formação dos funcionários da equipe escolar.

Em consonância com o conceito de “ação”, surge o termo “gestão”. Esta palavra apareceu 162 vezes nos documentos orientadores e formativos. Por meio dela, é possível compreender que o Programa Ensino Integral (PEI) entende que a única forma de alcançar seus objetivos

— que são as “ações” visando à produção de “formações” segundo a ótica do programa, alcançar os “resultados” em avaliações externas e “avaliar” o trabalho desenvolvido pelos profissionais da unidade escolar — é por meio de uma gestão centralizada, que cobra incessantemente por resultados e que opera mecanismos de controle para manter a equipe dentro do que o programa quer. É cabível afirmar que o conceito de “gestão” é um dos pilares do funcionamento do Programa Ensino Integral (PEI).

Em quarto lugar, nota-se o conceito de “formação”. Apesar de o termo aparecer nos documentos de forma genérica, ao nos aprofundarmos nele, percebemos que as formações referem-se a alinhamentos, formações técnicas sobre o programa, cursos disponibilizados digitalmente e, além disso, à burocracia que corresponde ao PIAF.

Em quinto lugar, há a ocorrência do conceito de “resultados”; essa palavra apareceu 137 vezes nos documentos e caracteriza um dos cerne do Programa Ensino Integral. Pelos documentos, é possível notar que alcançar “resultados” em avaliações externas é tratado como sinônimo de educação de qualidade. Portanto, todas as ações são voltadas para essa finalidade, o que constitui, segundo Laval (2019), uma marca da neoliberalização da educação escolar.

Por último, a palavra “avaliação” apareceu 114 vezes. O uso e a recorrência desse termo nos documentos têm dois significados: o primeiro e principal é o primado das avaliações externas. O próprio programa tem como razão de existência a melhoria dos resultados das escolas da rede pública de São Paulo nas avaliações externas, revelando que a análise quantitativa em massa é prioritária, negligenciando, assim, o lado social dessa questão. Ademais, o termo “avaliação” também está relacionado à transformação dos profissionais escolares, especialmente os professores, em indicadores de adequação ao perfil do programa. Entende-se, portanto, que a gestão avalia os outros profissionais e, se por algum motivo estes não estiverem adequados ao que o programa exige, devem ser responsabilizados por fazerem parte da razão pela qual a escola específica não obteve os resultados considerados satisfatórios. Laval (2019) também entende isso como uma característica da neoliberalização da educação e, além deste autor, com base em Marin (2010) e Oliveira (2016), é possível classificar a avaliação regulatória como uma forma de precarização do trabalho docente.

Portanto, com base nos termos mais utilizados, é possível concluir que o discurso predominante dos documentos aponta que a educação integral, entendida como sinônimo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, só será viável mediante a formulação abrangente de ações e projetos, supervisionados por uma gestão centralizada. Essa gestão precisa monitorar, avaliar, penalizar e capacitar sua equipe para alcançar o objetivo principal, que são os resultados em avaliações externas. Conclui-se, assim, nesta primeira etapa, que o Programa

Ensino Integral possui uma visão semelhante à de uma empresa. Ainda assim, compreendendo que essa é a visão do programa, falta esclarecer o que se espera dos professores, que é nosso objetivo principal.

3.2. O professor autômato

O professor do estado de São Paulo vivenciou um processo histórico de precarização do seu trabalho, alicerçado, como constatamos no primeiro capítulo, pelo avanço das políticas neoliberais no campo educacional, especialmente no Programa Ensino Integral (PEI).

Para que haja coerência entre as políticas públicas educacionais do Estado e o que é efetivamente operado no âmbito local de cada escola, existem documentos orientadores e formativos. Nesses documentos, encontra-se o modelo ideal de professor para o PEI e o tratamento ao qual eles devem ser submetidos.

De partida, através dos documentos do PEI, observamos o surgimento de um professor que sofre um intenso processo de precarização. Em um primeiro momento, isso ocorre por meio de um aumento expressivo da burocracia em comparação com a escola regular.

Em uma escola regular da rede pública de São Paulo, as obrigações dos professores incluem: planejar e aplicar aulas, participar das reuniões e eventos da escola e, em termos burocráticos, preencher as informações de seu trabalho na Secretaria Escolar Digital (SED), onde registram as presenças e ausências de suas turmas e escrevem, aula por aula, o conteúdo ministrado. Esses afazeres, por si só, já são trabalhosos e demandam tempo. Aulas bem planejadas, o trabalho intelectual e o preenchimento dessa plataforma já exigem um grande esforço dos profissionais da educação. No entanto, para os profissionais do PEI, essas tarefas são somadas às exigências específicas do programa. Mas, afinal, o que o PEI exige?

Primeiramente, o Caderno do Gestor (2021) afirma que é dever do professor do PEI elaborar seu "Programa de Ação":

A elaboração do Programa de Ação deve partir da prática da reflexão, para que depois seja feito o registro e a operacionalização de meios e processos. Nele, ficam registradas as responsabilidades específicas de cada profissional, de acordo com suas funções e atribuições, e a corresponsabilidade de todos com o cumprimento dos objetivos e das metas definidas no Plano de Ação e nos alinhamentos vertical e horizontal (São Paulo, 2021, p. 33)

O "Programa de Ação" é um documento de difícil elaboração, pois possui uma série de macro e micro indicadores que precisam ser atendidos. Existe, então, uma pressão explícita no documento para que o profissional se responsabilize por operar "meios e processos", que devem

ser criados por ele ou sugeridos pela gestão, com o objetivo de inovar e criar práticas educativas não tradicionais. Em outras palavras, o professor é pressionado a ir além do convencional. Todavia, isso não se trata de uma particularidade ou de um processo reflexivo, mas sim de uma imposição. O professor "deve" fazer.

O Caderno do Gestor (São Paulo, 2021) afirma ainda que é obrigação dos professores confeccionar os "Guias de Aprendizagem". O documento menciona o seguinte sobre os guias:

É um documento elaborado bimestralmente pelos professores e que organiza os objetos de conhecimento, as competências, as habilidades e as atividades a serem desenvolvidas em cada um dos componentes curriculares; **é um desdobramento do Plano de Ensino dos professores, mas não o substitui.**” (São Paulo, 2021, p. 34, grifo nosso)

O próprio Caderno do Gestor (2021) deixa claro que se trata de um documento semelhante ao plano de aula do professor, mas é uma documentação adicional a ser preenchida. Segundo esse documento, o objetivo principal é divulgar os conteúdos que serão trabalhados para a comunidade. No entanto, percebemos que esse propósito é frágil, uma vez que o currículo paulista, que é público e expresso nos cadernos do aluno, já cumpre essa função. Assim, o propósito parece ser apenas acrescentar mais um documento burocrático, aumentando a complexidade do modelo educacional paulista e intensificando significativamente a carga de trabalho dos professores, conforme bem argumenta Laval (2019), em consonância com a lógica neoliberal de educação.

Outro documento que o professor precisa elaborar são as “Agendas Individuais”. Além de listar seu planejamento três vezes - na SED, nos Planos de Aula e nos Guias de Aprendizagem - o professor também precisa recriá-lo na Agenda Individual. Neste caso, não se trata apenas de um registro pessoal do professor ou algo que simule tal funcionalidade, mas sim de um documento burocrático a ser entregue, com a mesma finalidade de documentos já existentes, resultando na intensificação do trabalho dos professores atuantes no Programa Ensino Integral (PEI). Segundo o Caderno do Gestor:

Este documento deve ser elaborado individualmente, com frequência mensal, pelos seguintes profissionais: Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador de Área e demais professores; além disso, cada estudante também deve elaborar sua Agenda Individual. De acordo com as funções e atribuições de cada um, este documento deve conter: as datas e horários das aulas, das horas de estudo, da Tutoria, do Nivelamento, do Clube Juvenil, das Eletivas, dos alinhamentos e outras atividades desenvolvidas na escola (São Paulo, 2021, p. 35).

Os documentos não se limitam a estes. Existem outros que também apresentam desafios significativos. No campo da formação continuada, por exemplo, há um discurso prioritário sobre esta questão. Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, está registrado o seguinte:

Outra premissa importante a considerar é a Formação Continuada entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira. A educação à distância, tem se revelado forma eficaz de se adquirir o saber, podendo complementar a sua formação, além de, ser um forte componente na replicabilidade do modelo abrangendo novas escolas (São Paulo, 2014, p. 37).

Acima, observamos que o documento orientador do PEI enfatiza a formação continuada e indica preferência por cursos oferecidos pelo próprio estado de forma digital. Ao mencionar isso, as diretrizes afirmam que é responsabilidade do professor:

Diante da complexidade de seu papel e da velocidade que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizarem-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, rever o que ensinar e como ensinar daí a importância de se garantir as melhores condições que o regime de dedicação exclusiva vem oferecer ao trabalho docente (São Paulo, 2014, p. 38).

As diretrizes argumentam que a formação continuada é um aspecto crucial para o programa e propõem capacitar o professor não apenas para atender às demandas intelectuais, mas também para utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação. Todavia, apenas com este documento, não fica clara a verdadeira intenção; obtemos uma compreensão mais completa dos objetivos do programa no material destinado à formação de gestores:

A Formação Continuada se constitui como um instrumento capaz de fornecer aos profissionais o aperfeiçoamento e as aprendizagens necessárias para que o Programa Ensino Integral atinja sua finalidade. Ressaltamos que, no Programa Ensino Integral, os profissionais se comprometem com o seu autodesenvolvimento, devendo assim, contribuir para a promoção de ações de formação voltadas tanto para o **conhecimento do currículo** quanto das **responsabilidades e atribuições de sua função**. (São Paulo, 2021, p. 38-39, grifo nosso)

A partir do trecho mencionado acima, percebe-se que a formação oferecida pelo PEI aborda apenas dois aspectos: o manejo do currículo e as responsabilidades e atribuições da função. Assim, ao analisar a citação dentro de um contexto mais amplo, observamos que as mencionadas “atribuições da função” estão relacionadas à habilidade de operar a burocracia do programa. Portanto, a formação continuada também serve como suporte para transformar o professor em um agente operacional da burocracia.

Porém, não se resume apenas à formação para operar a burocracia. Os documentos do PEI também exigem uma burocracia para comprovar que a formação dos agentes foi realizada com sucesso. Para isso, o PEI desenvolveu o documento “Plano Individual de Aprimoramento e Formação” (PIAF), no qual o professor precisa, além de todos os documentos mencionados anteriormente, preencher uma planilha com evidências que comprovem a realização da formação oferecida pelo programa. A respeito disso, o documento do gestor destaca:

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é um documento que deve ser elaborado por todos os educadores que atuam no Programa Ensino Integral. O PIAF é um instrumento de planejamento que tem por finalidade orientar os educadores que atuam no programa a desenvolverem um plano de formação continuada com base nas necessidades individuais e específicas de cada um, visando aperfeiçoar seu desempenho profissional com fundamento nas premissas que norteiam o Programa Ensino Integral (São Paulo, 2021, p. 45, grifo nosso)

Segundo o texto, o PIAF serve para que o professor planeje sua formação; é, portanto, um documento obrigatório e, conforme o caderno dos gestores:

Essas constatações precisam se transformar em **evidências** que permitam a elaboração do PIAF e o desenvolvimento das ações planejadas, visando, assim, a ampliação e o aperfeiçoamento das competências necessárias aos profissionais para avançarem no desempenho de suas funções (São Paulo, 2021, p. 46, grifo nosso).

Portanto, conforme explicitado pelo próprio documento, após participar das ações formativas, o professor precisa elaborar um novo documento para entregar à equipe gestora. Assim, além de evidenciar uma formação direcionada às demandas administrativas, o PIAF requer tempo adicional de produção, implicando que o professor deve desviar suas atividades habituais para lidar com burocracia e preparar evidências, como fotos, certificados ou relatórios. Essas exigências contribuem para a *precarização do trabalho docente* e para uma redefinição do conceito de formação continuada.

Por fim, outro documento que impacta significativamente o trabalho docente são as fichas de tutoria. Além de suas responsabilidades tradicionais, os professores no PEI devem, após a elaboração de toda a documentação analisada, realizar tutorias, envolvendo dois encontros mensais com cada um dos estudantes sob sua tutela. Abordaremos mais adiante o papel da tutoria na precarização do trabalho docente. Antes disso, neste contexto, vamos examinar o que o Caderno do Tutor estipula sobre as responsabilidades do professor enquanto tutor:

Acompanhar sistematicamente seus(as) tutorados(as) nos tempos de Tutoria, que devem ser realizadas em diversos momentos em que haja a disponibilidade do(a) tutor(a) e do(a) tutorado(a). Isso significa que a Tutoria pode ser ajustada de acordo com os

horários possíveis e com as demandas existentes. A Tutoria deve ocorrer, preferencialmente, durante o horário de almoço e, ocasionalmente, nos demais intervalos de aulas. Os momentos individualizados têm de ser sistematizados e ocorrer, ao menos, **duas vezes por mês ou sempre que o(a) estudante apresentar uma demanda.**” (São Paulo, 2023, p. 12, grifo nosso.)

O documento estipula que é dever do professor realizar duas tutorias por mês. Contudo, não se trata apenas de realizar as tutorias; também é necessário “elaborar registros das informações sobre os tutorados, com foco na dimensão didático-pedagógica de sua atuação” (São Paulo, 2023, p. 12). Isso significa que o professor precisa documentar cada encontro realizado e, ao final de cada mês, entregar esses registros à equipe gestora.

Vamos refletir sobre esse requisito. Com base nos dados do site “Consulta de Escolas” disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2017), podemos estimar um número aproximado de alunos por escola, especialmente em escolas menores. Suponhamos que cada escola tenha cerca de 300 alunos e aproximadamente 20 professores. Embora algumas escolas tenham mais alunos e menos professores, vamos usar esses dados para ilustrar o desafio enfrentado pelos professores-tutores.

Nesse cenário hipotético, cada professor teria em média 15 tutorados. Com a exigência de realizar duas tutorias por mês com cada aluno, isso resulta em um total de 30 tutorias por mês para cada professor. Além disso, é obrigatório preencher as fichas de tutoria, o que implica que, ao final de cada mês, o professor deve entregar à gestão uma ficha para cada aluno, documentando os dois encontros mensais, conforme estabelecido no documento que menciona a necessidade de “elaborar registros das informações sobre os tutorados” (São Paulo, 2023, p. 12).

Portanto, ao considerar a quantidade de documentação a ser produzida, é evidente que estamos diante de uma intensificação das responsabilidades dos professores, o que pode levar, conforme argumentado por Marin (2010), à precarização do trabalho docente. Isso pode resultar em sobrecarga, esgotamento e, em casos mais graves, impactos na saúde dos professores, como discutido por Oliveira (2016) e Rodrigo da Silva (2019).

Para além da precarização, qual é a intenção por trás da exigência de os professores do Programa Ensino Integral (PEI) produzirem tanta burocracia? O que os responsáveis pelo programa esperam alcançar com essa condição? Quais são as vantagens disso? Encontramos a resposta na obra *A escola não é uma empresa* do renomado sociólogo francês Christian Laval (2019). No capítulo “Democracia ou burocracia?”, Laval explora os motivos por trás da implementação da burocratização no modelo educacional neoliberal. Sobre este modelo, ele argumenta:

Quis-se organizar uma coordenação a partir da formação de uma “cultura comum de direção”, que unisse solidamente diretores, supervisores de diferentes disciplinas e diferentes serviços. Estágios, ações coordenadas de inspeção escolar e formação comum, estabeleceram pouco a pouco a “padronização pelo controle burocrático”. Essa estratégia de gestão teve, do ponto de vista dos resultados esperados, o efeito perverso de intensificar a diferença entre “eles” e “nós”, entre o mundo dos diretores, dos “patrões” que se tomam por tais, e os “outros”. Querer constituir simbolicamente um universo de “patrões” é fabricar um corpo de funcionários que acabam na posição de “proletários”, ao menos pela sensação de não serem reconhecidos por aquilo que fazem (Laval, 2019, p. 263).

Portanto, segundo Laval (2019), a implementação da burocracia específica para cada cargo na unidade escolar, juntamente com as hierarquias existentes, visa, entre outros objetivos, estabelecer uma equipe gestora com status de chefia, semelhante ao que ocorre em indústrias ou empresas. Isso faz com que o professor exerça um trabalho mecanizado, repetitivo e estático, havendo a exigência de um professor autômato. Por meio da padronização documental, naturaliza-se socialmente a ideia de que qualquer pessoa capaz de preencher formulários pode desempenhar o trabalho do professor. Consequentemente, o professor, na função de operador de burocracia, conforme aponta Laval (2019), torna-se muito diferente de seus superiores hierárquicos, mas semelhante a qualquer outro professor, executando um trabalho homogeneizado, desintelectualizado e altamente burocratizado. Isso representa, assim, a neoliberalização da educação e a precarização do trabalho docente (Marin, 2010; Oliveira, 2016)

A argumentação de Laval (2019) é tão pertinente que até nos próprios documentos a padronização dos professores é elogiada. Como mencionamos anteriormente, cada professor deve elaborar o PIAF, um documento estruturado conforme o "Mapa de Competências", onde o professor seleciona os tópicos nos quais deseja aprimorar sua formação. O documento explica:

O Mapa de Competências **delinea o perfil e os comportamentos esperados** dos profissionais que atuam nas escolas do programa, servindo como referência para o processo inicial de recrutamento e seleção, para a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e para a avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo (São Paulo, 2021, p. 50, grifo nosso)

Consequentemente, com base na citação mencionada, o programa estabelece um “perfil” e “comportamentos esperados”. Este perfil deve ser alcançado por meio da formação continuada. Assim, à luz da ideia de estabelecer uma diferenciação de classes e padronização dos profissionais da base hierárquica, conforme discutido por Laval (2019), especialmente os professores, observamos um discurso que enfatiza a importância de assemelhar os professores,

levando-os a agir de maneira uniforme; caso contrário, podem ser penalizados por avaliações realizadas pela equipe gestora.

Contudo, apesar do cenário problemático, ao analisarmos alguns documentos fora da SEDUC-SP, como o jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), conseguimos notar alguns movimentos de resistência à burocracia do Programa Ensino Integral, ainda que o jornal tenha feito poucas publicações sobre o PEI desde seu início até o presente momento (2012-2023).

No jornal do dia 02/09/2019, o sindicato publicou a seguinte matéria: “Pesquisador aponta ideologia neoliberal no Programa de Ensino Integral da SEE”, na qual se utilizou o texto “Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo”, de Pedro Ganzeli, para alertar os professores de que o PEI se tratava de um modelo empresarial e neoliberal. Sobre isso, fizeram a seguinte afirmação: “‘Há um caráter ideológico na difusão de um projeto que se caracteriza pelo individualismo, empreendedorismo e meritocracia, próprios do modelo neoliberal’, conclui o professor” (Apeoesp, 2019, p. 1).

As críticas também ocorreram no dia 06/09/2019, quando o jornal da APEOESP questionou a ampla expansão do Programa Ensino Integral que estava acontecendo no estado, no artigo “Seduc estuda alterações no Programa de Ensino Integral”, no qual constaram os seguintes dizeres: “Professores e comunidade se queixam da forma como esse programa está sendo implementado, da falta de clareza sobre diversos aspectos e, também, de procedimentos e normas incompatíveis com os direitos do magistério e dos estudantes” (Apeoesp, 2019b, p. 1). Portanto, fica evidente a posição contrária do sindicato em relação ao PEI nos moldes como este se apresenta.

3.3. O professor refém

O professor atuante no PEI enfrenta uma intensa burocracia, o que por si só o coloca em um papel contrastante com os membros da equipe gestora. Conforme destacado por Laval (2019), o objetivo é enfatizar a distinção entre chefia e subordinados. Contudo, o PEI não se limita a essa dinâmica, pois dentro do programa são introduzidos os conceitos de “alinhamento horizontal” e “alinhamento vertical”. Exploraremos o significado de cada um desses termos e suas contribuições para a precarização do trabalho docente. De acordo com o Caderno do Gestor:

O alinhamento horizontal ocorre quando são definidas ações semelhantes para profissionais de funções iguais ou semelhantes. Na prática, nas escolas do Programa Ensino Integral, o alinhamento horizontal pode acontecer em vários níveis, desde que respeitada a premissa de que, durante o alinhamento, estejam profissionais com funções relacionadas e cujas responsabilidades estejam diretamente interconectadas para a execução de determinada ação (São Paulo, 2021, 27-28).

O conceito de “alinhamento horizontal” implica que a definição de ações deve ser debatida e decidida apenas por profissionais que ocupam cargos de mesmo nível hierárquico. Isso impede qualquer debate entre cargos superiores e subalternos, evidenciando a ausência de gestão democrática, como já apontado por Girotto e Jacomini (2019). O documento sugere que o diálogo e a definição de ações se restrinjam a profissionais do mesmo patamar hierárquico, desestimulando alinhamentos igualitários entre os funcionários do PEI. Exemplifica-se que tais alinhamentos devem ocorrer entre “Diretor - Vice-diretor - Professor Coordenador Geral (PCG)” ou “PCA - Professores da Base Nacional Comum Curricular” (São Paulo, 2021, p. 28), excluindo qualquer interação direta entre professores e membros da equipe gestora. Isso revela não apenas a natureza gerencial do programa, mas também seus traços autoritários, onde o professor se vê relegado a simplesmente obedecer às ordens recebidas.

O conceito de “alinhamento vertical”, conforme descrito no caderno de gestão, complementa o horizontal. Nele, profissionais de diferentes funções têm responsabilidades definidas na execução das ações (São Paulo, 2021, p. 28-29). Embora o documento não explicitamente o “alinhamento vertical”, exemplos fornecidos deixam claro que se trata da estrita hierarquia, onde decisões são orientadas de cima para baixo e executadas pelos cargos inferiores. Não há espaço para diálogo ou construção conjunta de planejamento; o foco está na execução de ordens. Nessa estrutura hierárquica, os professores ocupam a base, incumbidos apenas de obedecer.

Assim, como evidenciado, nenhum dos tipos de alinhamento descritos promove a gestão democrática, diálogo ou colaboração. Em vez disso, refletem um modelo de imposição e obediência, características associadas à educação neoliberal conforme observado por Laval (2019). Isso contribui significativamente para a *precarização do trabalho docente*, limitando o papel do professor a mero executor de tarefas.

Além da estrutura hierárquica, os documentos promovem mecanismos de controle e vigilância que submetem os professores a esse contexto restritivo. Os “Programas de Ação”, “Guias de Aprendizagem” e “PIAF” não apenas transformam o professor em um autômato, mas também controlam e quantificam as ações dos professores, transformando-os em meros indicadores. O Caderno do Gestor é explícito a esse respeito:

De acordo com a premissa da Corresponsabilidade, todos os atores da comunidade escolar - alunos, funcionários, familiares dos alunos, gestores e professores - são, em alguma medida, corresponsáveis pelo desenvolvimento de todos, ajudando a identificar seus pontos positivos e de melhoria [...] É importante ressaltar que para garantir que as ações do Programa Ensino Integral resultem em efetiva ampliação da qualidade de ensino ofertada aos estudantes, é indispensável o **monitoramento contínuo dos resultados alcançados pela equipe escolar** em cada função que faz parte dessa engrenagem” (São Paulo, 2021, p. 46, grifo nosso)

No trecho acima, observa-se a ênfase na vigilância, tanto vertical quanto horizontal. O documento explicita que, para alcançar os tão esperados “resultados”, é crucial monitorar constantemente as ações da equipe, especialmente as dos professores, vistos como os principais responsáveis pelo cumprimento das metas.

A vigilância é implementada nos documentos através do conceito de “Modelo de Gestão de Desempenho”. Conforme detalhado no Caderno do Gestor:

A Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral é composta pelos seguintes processos: seleção, formação, avaliação, recondução ou desligamento. Tais processos são instrumentalizados pelas práticas e instrumentos de Gestão e são articulados por competências que estão pautadas no comportamento esperado dos profissionais que atuam nas escolas do programa. [...] A Avaliação de Desempenho do Programa Ensino Integral é composta pelas seguintes etapas: Avaliação de Competências; Avaliação de Resultados; Consolidação da Avaliação; Devolutiva; Elaboração do PIAF; Acompanhamento do PIAF (São Paulo, 2021, p. 50).

No próprio texto, fica evidente que o “desligamento” é considerado uma parte da gestão de desempenho do PEI, onde “desligar” equivale a demitir o funcionário. Assim, há um discurso de desumanização do professor, que deixa de ser tratado como pessoa para ser visto apenas como um produtor de números e resultados. Caso esses resultados não sejam alcançados, os documentos deixam claro que a demissão é a medida correta a ser tomada.

Essa ferramenta, pela qual o professor é transformado em indicadores quantitativos, é conhecida como Avaliação 360°. Conforme descrito no documento gestor:

O instrumento da avaliação 360° consiste em questionários com perguntas adequadas ao perfil do avaliador e categorias de resposta que descrevem a frequência (sempre, quase sempre, às vezes, raramente/nunca) com que o profissional apresenta o comportamento esperado.” (São Paulo, 2021, p. 78)

A Avaliação 360° envolve a participação da equipe gestora, dos professores e, opcionalmente, dos próprios alunos. Os professores recebem uma nota numa escala de 1 a 4. A equipe gestora também avalia os professores com base na conclusão do “Programa de Ação” mencionado anteriormente e na participação em formações indicadas pelo “PIAF”, utilizando a mesma

escala de 1 a 4. Ao final, os professores passam por um processo chamado “Avaliação dos Resultados”, onde são classificados em três categorias: “pontuação alta (de 3,1 a 4)”, “pontuação média (de 2,1 a 3)” e “pontuação baixa (de 1 a 2)” (São Paulo, 2021, p. 79-80). A esse respeito, o Caderno do Gestor faz a seguinte advertência:

A assiduidade também é considerada uma medida de resultado, usada para ponderar o índice de cumprimento do Programa de Ação, ou seja, dependendo da quantidade de ausências do profissional, a pontuação definida no item anterior pode ser reduzida em até 2 pontos (São Paulo, 2021, p. 80)

O Programa Ensino Integral (PEI), como mencionado anteriormente, implementou um método que, através do medo, elimina qualquer vestígio de dignidade do professor, pois essas reduções de pontuação também ocorrem se o professor faltar por motivos médicos. Conforme apontado por Rodrigo da Silva (2019) e Oliveira (2016) em suas pesquisas, a educação pública paulista já deixava os professores doentes devido às condições insalubres e ao excesso de trabalho; no entanto, os professores do PEI têm seus direitos ainda mais negados ao terem que escolher entre permanecer empregados ou tratar suas condições de saúde. Na tese de Oliveira (2016) sobre o corpo docente da rede pública de educação paulista, foi descoberto que:

Dos 128 docentes participantes da pesquisa, 95 admitiram que faltam ou já faltaram por causa de cansaço ou esgotamento provocado pelo trabalho (74,2%). Uma docente lembrou que a falta-abonada significa para ela como um feriado, isto é, uma oportunidade de descansar, ao afirmar, sobre as estratégias dos professores para recuperar as energias e a saúde (Oliveira, 2016, p. 174).

No Programa Ensino Integral (PEI), até mesmo a estratégia usual de resistência e desespero, que consistia em faltar ou pedir abono, foi abolida. Os professores do PEI devem trabalhar mesmo quando doentes, para não comprometer sua avaliação, pois conforme a Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, durante a gestão de Dória, o direito ao abono de faltas foi extinguido. Assim, a precarização do trabalho docente no PEI assume novos contornos em comparação às escolas regulares do estado.

Esse *modus operandi* evidente nos documentos do PEI compromete a integridade física e psicológica de todos os professores que nele atuam. Apesar disso, a precarização é ainda mais severa para os professores da categoria "O", contratados por tempo determinado e sem estabilidade, o que os impede de resistir de maneira eficaz. Essa incerteza em relação à jornada de trabalho os força a seguir rigorosamente todas as imposições do programa.

A APEOESP, em 05/05/2021, publicou o artigo “Como impedir a imposição do Programa de Ensino Integral de Doria/Rossieli”. Neste pequeno texto escrito durante a pandemia

do Covid-19, o sindicato fez um resumo explicando o modo de o Conselho de Escola conseguir recusar que a unidade escolar se torne PEI. As justificativas oferecidas pelo sindicato coincidem exatamente com o que diz a literatura e a análise documental, como consta a seguir:

[...] o problema do PEI não se resume ao período da pandemia. Ele é um projeto excludente que precisa ser combatido. [...] os professores são contratados por 'perfil', desrespeitando o Estatuto do Magistério e a lista única de classificação. São submetidos a jornadas abusivas de trabalho e a avaliações anuais, podendo ser excluídos do projeto. Além disso, os casos de assédio moral nas escolas que fazem parte do PEI são constantes. (Apeoesp, 2021, p. 3)

Portanto, há também denúncias de precarização do trabalho relatadas pelo sindicato dos professores paulistas, indo além das nuances dos documentos orientadores e da literatura científica.

Por fim, vale ressaltar que a vigilância atinge seu ápice por meio dos "Guias de Aprendizagem". Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, é explicado o papel dos "líderes de turma" e qual o objetivo desses cargos:

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de **gestão**, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma. [...] A rotina escolar é organizada de modo a comportar **reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola**, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma, as escolas de Ensino Integral pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, **aprimorar sua gestão escolar**, garantindo a participação de seus alunos (São Paulo, 2014, p. 16-17, grifo nosso)

Os documentos do PEI propõem transformar os próprios alunos em agentes fiscalizadores dos resultados alcançados pelos professores. Estes reportam à gestão o desempenho dos professores em sala de aula, verificando se estão seguindo os "Guias de Aprendizagem". Essas informações são utilizadas como base para futuras avaliações dos professores, os quais, caso não alcancem os resultados esperados, devem justificar suas ações perante a gestão.

Assim, na categoria que chamamos de "professor refém", torna-se evidente a precarização do trabalho docente, estabelecendo um controle das ações dos professores baseado no medo. Ao revisarmos a literatura científica sobre o PEI, selecionamos depoimentos de professores de estudos que utilizaram entrevistas como método de coleta de dados, para embasar nossos argumentos. Esses relatos revelam o sentimento predominante entre os professores do programa, corroborando a interpretação dos documentos à luz dos referenciais teóricos. Os depoimentos com suas respectivas referências estão disponíveis no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10. Depoimento dos professores do PEI na literatura científica

Depoimentos de professores do PEI na literatura científica
Depoimento 1: “Depois tem a avaliação 360°, que nós fazemos com todos. [...] Ainda tem um pouquinho de tensão. Inclusive desta que está sendo feita agora, que é o Coordenador de Área, o PCG, o Diretor e o Vice-Diretor, com o Programa de Ação, prevendo o que você fez, inclusive desses. Nós recebemos vários documentos que nós tínhamos que ler antes de fazer a avaliação. [...] É um desgaste muito grande, no sentido de cumprir prazos e cumprir metas. Então final de ano, quando você acha que vai respirar, não. Aí que fica pior!” (Pacheco, 2017, p. 129)
Depoimento 2: “Pegavam um aluno, o melhor aluno da sala ou o líder de sala, pegava o diário do professor, pegava as guias de aprendizagem, pegava as agendas, que tudo isso a gente tem que fazer, aí falavam assim: ‘conta para mim o que é que o professor falou em sala de aula? Ele falou disso aqui?’, e apontava um conteúdo, ‘e o que ele falou, como ele falou disso?’ [...] Depois os alunos não sabiam se delatavam um ao outro, eu vivi ali uma ditadura militar” (Giroto; Jacomini, 2019, p. 102)
Depoimento 3: “A autonomia é a liberdade de você conduzir e, quando você tem prazos para serem cumpridos, você não pode falar assim: ‘Ah, vou deixar pra amanhã’. Você pode até fazer, mas você sabe que amanhã você vai ficar sobrecarregada, e envolve o risco de não fazer com qualidade o trabalho, entendeu? Tem uma atitude. Apesar de ser o princípio da autonomia... Mas o que falta, a meu ver, é o tempo adequado pra você fazer com qualidade. O problema não é o fazer, fazer todos nós fazemos, mas fazer com qualidade, que é o que você se propõe? Então eu acho que ainda não tenho autonomia. [...] Eu não consigo chegar em casa... Eu descanso, lógico, mas eu tenho que pegar todos os dias, eu não consigo dar conta, então você acaba trabalhando manhã, tarde e noite.” (Pacheco, 2017, p. 122-123)
Depoimento 4: “[...] tem uma carga burocrática que é algo que não é só o diário, né? Não é só o diário. Então, quer dizer, esses registros, como que você registra? Tudo tem que ser registrado, tudo tem que ser confirmado, tem que ser evidenciado pra... pra valer pro Programa, né? Então tudo isso precisa de tempo, e a gente precisa planejar todas as ações que tá aqui. Então, as ações têm que ser muito bem pensadas, planejadas anteriormente, e falta tempo aí. Em grande parte... São nove horas, mas você tem aí as aulas... [...] Então você precisa ter esse, esse espaço, além da preparação da sua aula, das atividades diferenciadas

que você precisa montar..., de boas práticas, que é uma premissa também, né? Você tem que ter boas práticas comprovadas!” (Pacheco, 2017, p. 126)

Depoimento 5: “Falta de tempo para elaboração de aula e cumprimento de papéis burocracia, muita pedagogia da presença para o aluno e pouca para o professor: direito à qualidade de vida e cuidar da saúde.” (Pessente, 2016, p. 77-78)

Depoimento 6: “[...] na sua avaliação, então tudo que fazia era com medo. Que nem uma vez, um sábado que tinha que ir pra repor uma coisa e eu não podia, eu falei com o meu coordenador, eu não posso. Marquei uma viagem, já tinha marcado, não é possível, você não pode faltar, mas eu vou faltar, eu vou faltar. Aí, na segunda-feira, quando eu cheguei, a secretaria da escola falou pra mim, você toma cuidado com as suas faltas, porque aqui se ficar faltando muito cai fora. Acho que era a primeira vez que eu tava faltando no ano.” (Oliveira, 2017, p. 104-105)

Depoimento 7: “[...] além de tudo, você tem essa questão de você ser tratado como escola de elite, ser cobrado como escola de elite, porque você ganha setenta e cinco por cento, então você é obrigado a cumprir com todos os resultados mesmo que seja impossível de cumprir. Tem um moleque que não aparece na aula o ano inteiro, tem vinte por cento de presença, ele é obrigado a tirar nota no SARESP porque você ganha setenta e cinco por cento. O que você fez pra esse moleque aparecer? Nossa! Quantas vezes eu ouvi isso. Foi na casa do moleque? Você ligou pra mãe dele? - Ah, mas a gente ligou e ele não tava. - Você ligou de novo? Você entrou em contato com não sei quem? O que que você tá fazendo na sua aula pra tornar a aula interessante pra esse menino vir na escola? [...] Daí, assim, tudo que você faz acaba caindo nas costas do professor e toda justificativa é: - você ganha setenta e cinco por cento, tudo, tudo, o cara não tirou nota no SARESP, como assim você ganha setenta e cinco por cento, é sua obrigação!” (Oliveira, 2017, p. 105)

Depoimento 8: “Quando eu tava na escola integral [...] Eu não tinha tempo. Eu tinha a sensação que eu não respirava. Era essa a sensação que eu estava. Chegava assim. Quando eu vi, nossa! Eu tô respirando. Eu tinha a sensação que eu ficava sem respirar o dia todo e só naquela hora que eu, sei lá, sentava e dava um ai to respirando [...]. À noite quando tava, assim, sentava no sofá ou na cama, né. Deitava, aí que eu percebia se tá vivo, tá respirando porque a cabeça era tanta coisa, tanta coisa que perdia o sentido, então eu perdia o sentido, aí eu já decidi desde o começo, acho que maio já, eu já falei: eu vou sair, não vou ficar. [...] Era assim um ritmo muito alucinante. As condições de tempo pra você fazer não dá. Pra mim não dá, eu não consegui.” (Oliveira, 2017, p. 118)

Depoimento 9: “Eu nem sabia que existia uma Avaliação 360°. Eu nunca fiquei sabendo que seria uma avaliação onde eu poderia ser cortada a qualquer momento. O que só nos foi avisado antes: é que pra quem quisesse fazer a inscrição para a entrevista, infelizmente, tem um número restrito de faltas. Você não pode dar mais do que cinco abonadas no ano. [...] Só podia dar a quantidade de abonadas que você podia dar no ano. Você não podia ter falta médica, tudo isso fazia com que você pudesse perder...mas o perder, a gente até imaginava que seria no final do ano, nunca no meio do ano ou interromper a qualquer momento.” (Barbosa, 2019, p. 112)

Depoimento 10: “[...] emocionalmente, a gente fica muito abalado no dia da 360°, porque eles colocam num clima ‘eu fiquei o semestre inteiro te vendo, te olhando, tá? E agora eu estou aqui para ver os seus pontos negativos’. Então, realmente, é uma SUPERVALORIZAÇÃO dos pontos negativos e não há uma valorização... é uma desvalorização total dos pontos positivos.” (Barbosa, 2019, p. 134)

Depoimento 11: “É... eu percebo que.... eu sinto que a 360°... ela acaba sendo uma...(pausa) faquinha no seu pescoço, certo? Porque você tem que - apesar de que eu não acho que ela vá medir meu trabalho - mas acaba sendo utilizado COMO, né? Então, você é cobrado de acordo com o que você tirou na 360°.” (Barbosa, 2019, p. 134)

Fonte: Pacheco (2017), Giroto e Jacomini (2019), Pessente (2016), Oliveira (2017) e Barbosa (2019).

Concluindo, a análise documental sobre a categoria "professor refém", fundamentada nos referenciais teóricos, permite avaliar que os professores que fazem parte do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) vivenciam um estado contínuo de medo e pressão por resultados, incentivado pelos documentos orientadores e formativos: uma clara *precarização do trabalho docente*.

3.4. O professor “além da função”

Para concluirmos nossa análise documental, propomos a inclusão da categoria "professor ‘além da função’". Os documentos do Programa Ensino Integral (PEI) frequentemente destacam os professores que desempenham múltiplas funções além de seu papel principal.

Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto, em *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista* (2017), detalham como a educação, tanto globalmente quanto nacionalmente, foi moldada pela cultura empresarial. Ao longo do século XX, surgiu e se disseminou o sistema taylorista de organização e produção. Frederick Winslow Taylor (1856-

1915), em *Princípios da Administração Científica*, propôs estudar os comportamentos ideais para reduzir o tempo de produção e aumentar a eficiência industrial.

Segundo Antunes e Pinto (2017), após o sucesso de Taylor, Henry Ford (1863-1947) introduziu o modelo de produção em massa e as linhas de montagem, onde cada trabalhador se especializava em uma tarefa específica, alheando-se ao resto do processo.

A partir dos anos 1980, a *Toyota Motor Company*, inspirada nos precedentes de Taylor e Ford, desenvolveu o toyotismo. Esse modelo visava ajustar-se à demanda, reduzir estoques e empregar trabalhadores versáteis, capazes de operar diversas máquinas (Antunes; Pinto, 2017).

Nos documentos do PEI, ao revisar a história e a literatura, observamos a influência da cultura empresarial delineada por Antunes e Pinto (2017). Para atingir esse objetivo, é crucial definir o perfil do professor a ser recrutado ou formado pelo programa. A partir dos documentos orientadores e formativos, percebemos a intenção de moldar um perfil de professor multifuncional, à imagem do toyotismo, capaz de desempenhar diversas funções em uma só, reduzindo custos e aumentando a carga de trabalho desses profissionais.

Na categoria "professor proletário", vislumbramos que os professores do PEI devem preencher numerosos documentos para continuar no programa. Isso, por si só, já representa uma carga adicional além das responsabilidades inerentes ao seu papel.

Dentre os documentos, destaca-se o PIAF, relacionado à formação continuada dos professores. Compreendemos que é nos documentos formativos que encontramos os discursos que definem o tipo de professor que o PEI busca formar. No PIAF, é utilizado um "Mapa de Competências", que inclui as seguintes habilidades:

Quadro 11. “Mapa de Competências” para formação no PEI.

Premissas	Competências
Protagonismo	Protagonismo
Formação Continuada	• Domínio do conhecimento e contextualização • Disposição e autodesenvolvimento
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e com o resultado
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade Difusão e multiplicação

Fonte: São Paulo, 2021, p. 52.

Cada um dos elementos acima representa pontos para a formação continuada, os quais podem ser escolhidos ou definidos pela gestão para que os profissionais busquem se capacitar. O mapa inclui uma lista de "Macroindicadores" e "Microindicadores". Para uma melhor compreensão do que o PEI entende por "Macro" e "Microindicadores", faremos uma breve explicação, embora o próprio documento não os defina explicitamente. Os "Macroindicadores", na visão do PEI, são descrições mais genéricas das características de cada uma das premissas ou competências. Por outro lado, as descrições detalhadas e as intenções da SEDUC-SP são encontradas nos "Microindicadores", onde se justificam as intenções formativas de cada uma das competências.

Conforme observado no Quadro 11, entre os pontos formativos, apenas um dos elementos aborda minimamente a questão do papel intelectual do professor, que é a premissa de "Formação Continuada" com a competência "Domínio do conhecimento e contextualização". Em relação ao "domínio de conhecimento", o documento gestor o define da seguinte maneira:

Domínio do conhecimento: possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade nos conteúdos, habilidades e competências. Didática: é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola. Contextualização: é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida. (São Paulo, 2021, p. 55)

Contudo, apesar de o documento abordar a formação continuada do professor em relação ao conhecimento, ao explorarmos seus microindicadores, encontramos a seguinte definição para "conhecimento":

Demonstra domínio do currículo em Seu componente. Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, notebooks, planilhas, documentos digitais etc.) (São Paulo, 2021, p. 61)

O discurso presente no documento evidencia que o professor do PEI é aquele que domina o currículo, entendido aqui como documento normativo que apresenta a visão político-pedagógica do Estado de São Paulo. Todavia, não há nenhuma menção ao estudo aprofundado, à leitura bibliográfica, à literatura acadêmica e, principalmente, ao ato de pesquisar. Como salienta Kátia Curado da Silva (2015), o professor precisa ser um pesquisador, exercendo sua função por meio da *práxis*, ou seja, da união indissociável entre teoria e prática. Contudo, o que

se observa no processo formativo do PEI é justamente o oposto: uma formação acrítica e homogeneizadora, que foca apenas no currículo, no uso de tecnologias e nas ferramentas de gestão.

Após o "domínio do conhecimento", todos os outros pontos formativos presentes no "Mapa de Competências", como "Protagonismo", "Excelência em gestão", "Corresponsabilidade" e "Replicabilidade", trata-se das já conhecidas competências almejadas pelo mundo corporativo, voltadas para a confecção de documentos, bom relacionamento em equipe e busca por resultados. Esses ideais, conforme Antunes e Pinto (2017), são oriundos do toyotismo.

Além disso, após o documento gestor propor uma formação distante de uma das características fundamentais do trabalho do professor, que é a competência intelectual, o que ele sugere como alternativa? Propõe a formação de um professor preparado para exercer várias funções, exceto a sua própria.

No microindicador de uma das premissas listadas, "Solução e criatividade", com as competências "Foco em solução" e "Criatividade", o Caderno do Gestor sugere que o professor desenvolva: "Disposição para testar novas práticas e atividades de modo a desenvolver o estudante. Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas" (São Paulo, 2021, p. 73). Percebemos que o PEI exige, além das inovações didáticas, que o professor desenvolva a habilidade de criar soluções para problemas incomuns sem sequer mencionar quais são esses problemas, permitindo uma interpretação abrangente. Assim, entendemos, com base em Laval (2019), Antunes e Pinto (2017), Dalila Oliveira (2004) e Marin (2010), que há um discurso de terceirização das responsabilidades; nesse contexto, o professor é encarregado de resolver problemas que, em sua maioria, não são de sua responsabilidade ou estão fora de seu alcance. Alguns problemas, como sabemos, são de ordem estrutural e afetam diretamente as questões pedagógicas, como a pobreza, desigualdades, falta de infraestrutura, violência, entre outros. Entretanto, nos documentos do PEI, legitima-se a ideia de que cabe ao professor contornar essas questões e gerar soluções para esses problemas. Esse discurso resulta na intensificação do trabalho dos professores e no desenvolvimento de problemas de saúde e psicológicos nesses profissionais.

Portanto, com base no que contemplamos até o momento, o professor, segundo os documentos, deve ser um burocrata, um "professor com domínio de currículo" e também um "solucionador de problemas". Além disso, na premissa "Difusão e multiplicação" e nas competências "Difusão" e "Multiplicação", o documento acrescenta que o bom professor do PEI "difunde

positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para a rede e para a comunidade" (São Paulo, 2021, p. 76), outra atividade que não possui relação alguma com o trabalho docente.

Por fim, para concluir as várias funções esperadas pelo professor do PEI, o Caderno do Gestor e o Caderno do Tutor informam que ele deve ser, também, um conselheiro e uma espécie de psicólogo sem formação. O Caderno do Tutor define "tutoria":

Como uma das metodologias do PEI, a Tutoria é o processo de interação entre o(a) tutor(a) e seus(as) tutorados(as), impulsionando-os(as) e orientando-os(as) para sua formação integral, com vistas ao seu pleno desenvolvimento nas dimensões **peçoal**, acadêmica e profissional. A Tutoria faz parte das ações pedagógicas da escola, em que os(as) tutores(as) estabelecem vínculos com os(as) seus(as) tutorados(as), acompanhando seu desenvolvimento e gerando condições para a realização de seus Projetos de Vida. A Tutoria é orientada pelos princípios do PEI com ênfase na Pedagogia da Presença. Segundo esse princípio, os(as) educadores(as) **devem** se fazer presentes na vida dos(as) estudantes **em todos os tempos e espaços da escola**, tendo como referências: atuar de forma acolhedora; mediar a construção de conhecimentos; exercer a tutoria com responsabilidade" (São Paulo, 2023, p. 7, grifo nosso)

No texto, observa-se que o termo “dimensão pessoal” sugere a ideia de que o professor deve ajudar o aluno em questões pessoais, o que extrapola suas funções, transformando-o em uma espécie de psicólogo informal. O uso do verbo no presente do indicativo – “devem” – transmite a ideia de obrigação, sugerindo que os professores precisam estar presentes na vida dos alunos “em todos os tempos e espaços da escola”, caracterizando uma imposição para que o professor atue promovendo a saúde emocional enquanto lida com questões acadêmicas.

Quando o professor está fora da sala de aula, ele assume os papéis de conselheiro e psicólogo, sem formação específica ou remuneração extra para isso. Tal situação intensifica e precariza o trabalho docente, pois consome o tempo que poderia ser dedicado às suas atividades prioritárias. A obrigatoriedade da tutoria se soma às extensas atividades burocráticas que os professores do Programa Ensino Integral (PEI) precisam realizar, causando ainda mais desgaste.

Não se nega a importância de uma boa formação em Psicologia da Educação para os professores, essencial para a sua formação intelectual. Também não negamos que exista um potencial na ideia de tutoria que, se fosse desenvolvida corretamente, poderia gerar uma educação humanizadora e romper hierarquias excludentes, colocando estudantes e docentes em posição de igualdade, na qual ensinam e aprendem mutuamente, tal como encontramos nas ideias de Freire (2014). Contudo, o que ocorre no PEI, na contramão desse ideal, é o acréscimo de funções ao trabalho do professor e a responsabilização deste para que exerça um cargo que não é de sua competência, o de psicólogo.

Portanto, alicerçados nessas evidências, criticamos, baseando-nos em Marin (2010) e sua categoria de análise *precarização do trabalho docente*, o acúmulo de funções não remuneradas que não são competências dos professores, atribuindo-lhes responsabilidades além das suas. Dalila Andrade de Oliveira, em seu artigo *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização* (2004), aborda questões que vão de encontro com a realidade das escolas do PEI, fazendo as seguintes colocações:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (Oliveira, 2004, p. 1132).

Após analisarmos os discursos nos documentos, é possível afirmar que o professor do Programa Ensino Integral (PEI) é chamado a desempenhar várias funções, o que intensifica e precariza seu trabalho, comprometendo sua saúde física e emocional. Ademais, após cumprirem suas diversas tarefas, os professores são submetidos à Avaliação 360° e, então, classificados pela equipe gestora em um dos nove quadrantes do modelo “Nine Box”:

Figura 2. “Nine Box” com os quadrantes da Avaliação dos Resultados

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1, a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos de manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
		1 a 2	2,1 a 3	3,1, a 4
Avaliação dos resultados				

Fonte: São Paulo, 2021, p. 81.

A *Nine Box* sintetiza o discurso principal sobre o perfil de professor desejado pelo PEI. A mensagem é clara: se o professor é apenas um “professor normal”, ele não é adequado para o programa. O professor ideal é aquele que, além de estudar, planejar e ensinar, precisa ir “além da função” que exerce, sob pena de correr “riscos de manutenção”, ou seja, de ser desligado.

Portanto, alicerçados em tudo o que foi elencado na presente pesquisa, o docente do Programa Ensino Integral (PEI) precisa ser professor substituto, gestor, produtor de relatórios e documentos, “embaixador” do PEI, criador de ações e soluções inovadoras para qualquer problema que surja, psicólogo e, finalmente, um profissional que traz resultados em avaliações externas. Se o professor do PEI possui todas essas atribuições, quando lhe restará tempo para ser professor?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, realizamos uma análise histórica, bibliográfica e documental, partindo da hipótese de que existe um processo histórico de precarização do trabalho docente e que, no estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral (PEI) possa ter contribuído para a continuidade desse processo.

Ao investigarmos a história, percebemos que a organização e sistematização da educação em território nacional demoraram a ocorrer. Do século XVI até meados do século XIX, houve tentativas de criação de escolas de nível superior e, paralelamente, a estruturação e delimitação do território paulista. A educação era, de modo geral, precária, pontual e destinada apenas às elites. Desde cedo, o trabalho do professor também era precário, tratando-se de um agente pontual que ministrava aulas régias em diversos locais, sem um ofício fixo em uma única instituição.

Além dos desdobramentos históricos, a partir dos anos 1870, observamos que São Paulo começou a buscar meios de formar um sistema de educação ou, ao menos, implementar um processo de escolarização. Esse período coincidiu com o crescimento da capital e o início da criação de pequenas indústrias e ferrovias. O trabalho do professor ainda era precário, mas, gradativamente, começou a se tornar mais fixo, surgindo o professor escolar. Esse processo de busca pela implementação de um sistema escolar paulista durou até 1930.

Com o golpe de 1930, ocorreram vários acontecimentos concomitantes. O movimento escolanovista ganhou força no Brasil por meio da figura de Anísio Teixeira, que trouxe a primeira experiência de escola em tempo integral no país, em Salvador. Outras experiências alicerçadas nas ideias de Teixeira surgiram subsequentemente, incluindo modelos contemporâneos, como o próprio PEI.

A Era Vargas, período em que a Escola Nova foi hegemônica no campo pedagógico, foi marcada por muito autoritarismo, mas também pela busca pelo desenvolvimento nacional. Nesse contexto, foi estabelecido um aparato jurídico-normativo que aumentou o prestígio do trabalho do professor e melhorou seus salários. Esse breve período de reconhecimento dos professores, denominado "Era de Ouro do trabalho docente" por Piovezan e Dal Ri (2016), perdurou durante a Era Vargas e alguns anos da República Populista.

No entanto, a partir de 1964, com o golpe militar, instaurou-se um regime empresarial-militar que vigorou até 1985. A Escola Nova foi substituída pela pedagogia tecnicista, e uma série de reformas na educação básica e superior deterioraram a educação nacional. Além disso, houve a primeira permissão para que a UNESCO influenciasse em território nacional, abrindo

portas para o capital estrangeiro, e vários direitos dos trabalhadores foram precarizados pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), incluindo o arrocho salarial, aumento de impostos, revogação da estabilidade empregatícia e estabelecimento do FGTS. Essas reformas afetaram os professores, que enfrentaram um aumento absurdo da jornada de trabalho. Embora essas medidas já estivessem presentes em São Paulo anteriormente, com o regime militar a precarização tornou-se mais acentuada.

O regime empresarial-militar não foi necessariamente a base da precarização do trabalho docente nem da neoliberalização da educação, mas contribuiu para a criação de uma estrutura apta a receber as mudanças que seriam impostas posteriormente com a neoliberalização educacional do Ocidente a partir da década de 1980, com a Conferência de Jomtien e, no estado de São Paulo, com os diversos governos do PSDB.

Durante o processo histórico de retirada de direitos trabalhistas, os governos do PSDB sancionaram diversas leis que agravaram a precarização do trabalho docente. Na gestão Covas, de 1995 a 2001, foram implementadas medidas como o SARESP, a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar, o aumento do número de alunos por sala e a extensão dos contratos temporários, o que intensificou ainda mais a precariedade no trabalho dos professores. Posteriormente, sob o governo de José Serra (2007-2010), houve a ampliação dos contratos precários, conhecidos como “categoria O”.

Em 2012, na gestão Alckmin, por meio das Leis Complementares nº 1.164/2012 e nº 1.191/2012, foi ofertado o Programa Ensino Integral (PEI), prometendo salários mais altos, melhores condições de trabalho e jornada em uma única escola, uma proposta que prometia resolver os problemas da precarização do trabalho docente.

Contudo, ao analisarmos a literatura científica sobre o PEI, constatamos uma precarização do trabalho, acompanhada por um aumento da burocracia e uma gestão que se fundamenta no medo e na pressão por resultados. Nesse contexto, a Avaliação 360° emerge como a principal ferramenta de controle e coerção psicológica, caracterizando-se por ser uma avaliação excludente e nada emancipadora. Os documentos formativos reforçam as conclusões da literatura, revelando a presença de discursos empresariais, particularmente do toyotismo, que impõem aos professores funções além de suas competências, exigem presença mesmo em situações de doença e demandam a produção excessiva de documentos.

Portanto, com base na análise histórica, bibliográfica, científica e documental, é possível afirmar que houve uma precarização histórica do trabalho docente no estado de São Paulo, que o Programa Ensino Integral (PEI) surgiu a partir dessa precarização e, além disso, contribuiu para a continuidade e aumento dessa precarização.

Concluímos, com base nos dados apresentados nesta pesquisa, que é urgente promover mais reflexões sobre o programa e, sobretudo, iniciar a reformulação de toda a estrutura que compromete a integridade física e emocional de milhares de professores no estado de São Paulo. A revisão de literatura destacou elementos positivos no PEI, como a Gratificação por Dedicação Plena e Integral (GDPI), que eleva a remuneração dos docentes paulistas, e o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), que permite ao professor atuar em uma única escola, rompendo com a necessidade de lecionar em várias unidades escolares, como os professores paulistas faziam para alcançar uma maior remuneração. Ainda, verificou-se que os resultados das avaliações externas no PEI são superiores aos das escolas regulares.

Porém, a extensa burocracia e a pressão insalubre por resultados têm prejudicado o desempenho e a saúde dos educadores. Portanto, é recomendável que a burocracia do PEI seja reduzida, limitando-se a documentos de caráter pedagógico do professor, que a avaliação 360° seja extinta, uma vez que tem se revelado mais uma ferramenta de opressão do que de avaliação, e que a SEDUC-SP adote uma postura de respeito e diálogo, substituindo o medo como motivador de resultados, postura esta que, após implementada, deve ser compartilhada nas formações com as equipes gestoras. Acreditamos que essas propostas iniciais podem melhorar o PEI ou, ao menos, torná-lo viável.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Filosofia Política**. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à Flexibilização Toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- APEOESP. **Pesquisador aponta ideologia neoliberal no Programa de Ensino Integral da SEE**. 02 de setembro de 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/teses-e-dissertacoes/pesquisador-aponta-ideologia-neoliberal-no-programa-de-ensino-integral-da-see/>. Acesso em: 01 set. 2024.
- APEOESP . **Seduc estuda alterações no Programa de Ensino Integral**. 06 de setembro de 2019b. Disponível: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/n-55-seduc-estuda-alteracoes-no-programa-de-ensino-integral/>. Acesso em: 01 set. 2024.
- APEOESP . **Como impedir a imposição do Programa de Ensino Integral de Doria/Rossieli**. 05 de maio de 2021. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/educacao/como-impedir-a-imposicao-do-programa-de-ensino-integral-de-doria-rossieli/>. Acesso em: 01 set. 2024.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. **O programa de ensino integral no Estado de São Paulo**: a escola neoliberal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- AVELINO, Wagner Feitosa. Ensino integral: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 185-201, 2019.
- BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos. **A Avaliação 360°**: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.
- BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares**: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

- BARBOSA, Rafael; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do gestor no desenvolvimento de relações no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-55, 2022.
- BARBOSA, Rafael Conde; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Programa Ensino Integral (PEI): A escola básica e a educação integral no estado de São Paulo. **Formação Integral do Ser**, São Paulo, v. 5008, p. 26, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: A Escola dos Annales e a Nova História**, v. 5. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em 30 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **UNESCO**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRUZAROSCO, José Araujo. **Análise dos significados de gestão democrática expressos nos documentos do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: tendências integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, p. 95-120, 2017.
- CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. **VII Congresso Nacional de Educação: Escolas em Tempos e Conexões**, 2021.
- CALMON, Pedro. **História do Brasil: Século XIX – O Império e a ordem liberal**. São Paulo: Kíron Edições, 2023a.
- CALMON, Pedro. **História do Brasil: Século XX – A República e o desenvolvimento nacional**. São Paulo: Kíron Edições, 2023b.
- CALTABIANO, Juliani Andréia Garcia. **Programa Ensino Integral: um estudo sobre a formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.
- CARLI, Flávio Dalera de et al. **Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em**

São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. Os professores e seu papel na sociedade imperial. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2009.

CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida. **Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes?: o discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENCIC, Monica Aparecida Pinto. Manuscritos da Faculdade de Direito – 1827-1830: A análise de ofício de Francisco de Paula Leme, suposto sacristão do convento de São Francisco. **Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas-USP**, s.d. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02_15.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

CISI, Pedro Henrique Reato. **A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira da Silva. **Ação supervisora nas escolas do programa ensino integral da rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. **Memória histórica do Colégio Pedro II**. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html. Acesso em: 01 jul. 2024.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Edipro, 2016.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares *et al.* Princípio do internato escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 7, n. 2, p. 107–120-107–120, 2019.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

DIADEMA, Diretoria de Ensino. **Compilado de materiais, tutoriais e formações do NPE** –

Diadema. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/02/65cfb9d95d298-65cfb9d95d299compilado-de-materiais-tutoriais-e-formaes-do-npe-diadema-pdf.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

DIAS, Amália. Apostolado cívico: a função social do magistério de ensino secundário (1931-1942). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 113-134, 2013.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

DEL ARCO, Débora Boulos et al. **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo**: possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

DEL PORTO, Fabíola Brigante. A luta pela anistia no regime militar brasileiro: a constituição da sociedade civil e a construção da cidadania. **Perseu: história, memória e política**, S.l., n. 03, p. 43-72, 2009.

DEZOUZART, Elizabeth; ALDÉ, Lorenzo; SETEMY, Adrianna. **Luís Antônio Fleury Filho**. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/luis-antonio-fleury-filho>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DORTIER, Jean-François. **Uma história das ciências humanas**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo**: um projeto societário multifacetado?. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2019.

FARIAS, Janaina Alves; REIS, Márcia Lopes. Educação integral no estado de São Paulo: conceitos e modelos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 290-304, 2023.

FERNANDES, Vladimir. A formação ética prevista nas diretrizes do programa ensino integral da secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 74-84, 2017.

FERNANDES, Renata Sieiro; BAPTISTA, Flávia Fernanda Consentino Modolo Esteves. A educação integral e a gestão escolar: (contra) tempos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 240-257, 2018.

- FERREIRA, Claudiceia Ribeiro. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.
- FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 1159-1179, 2006.
- FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FUNARI, Pedro Paulo; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- FRANÇA, Adriana Locatelli. **Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**: atribuições, conquistas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2021.
- FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- GIROTTTO, Eduardo; JACOMINI, Márcia. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano 21, n. 45, p. 87-113, 2019.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-29, 2022.
- GOMES, Marcelo Ângelo; SILVA, Elisandra Aparecida Alves da. Análise de dados do avanço do Programa de Escolas Integrais no estado de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 447-457, 2023.
- GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente**: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 185-205, 2022.

GUIOT, André Pereira. O programa neoliberal de terceira via do PSDB (1988-2002). **Tempos Históricos**, S.l., v. 14, n. 2, p. 228-255, 2010.

HELAL FILHO, William. Partido tucano: como o pássaro virou símbolo do PSDB anos após MDB recusar o mascote. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/partido-dos-tucanos-como-o-passaro-virou-simbolo-do-psdb-anos-apos-o-mdb-recusar-o-mascote.html>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de *et al.* **História geral da civilização brasileira: A Época Colonial**. 15. ed. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KLEIN, Luiz Fernando. **Trajetória da educação jesuítica no Brasil**. Ciclo de Debates 2016 - *Pateo do Colletio* - São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=926:trajetoria-da-educacao-jesuitica-no-brasil&catid=8>. Acesso em: 01 jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.; MONTEIRO, Heloísa; SETTINERI, Francisco [São os tradutores]. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Carlos Eduardo; SAUL, Vicente. O Estado de S. Paulo. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ESTADO%20DE%20S.%20PAULO,%20O.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LEFÈVRE, François. **História do mundo grego antigo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LE MOS, Adriane Guimarães de Siqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Inter-Ação**, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148/34792>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: A organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 47-62, 2019.

LUCA, Tania Regina de. História do, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Basanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Livia. Alckmin deixa governo de SP e vice Márcio França assume cargo. **Jornal G1**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alckmin-deixa-governo-de-sp-e-vice-marcio-franca-assume-cargo.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MACHADO, Vinicius Noveli. Programa de Ensino Integral x realidade: uma relação entre a evasão escolar e a vulnerabilidade. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 33-45, 2022.

MACHADO, Vânia Mara Pereira. A campanha da legalidade. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, Curitiba, v. 1, n. 6, p. 6-7, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/331-1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATEUS, Rafael de Paula Fernandes. O Consenso de Washington e as propostas do Banco Mundial para a reforma do Estado em perspectiva política (1989–1997). In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: UFSC/ANPUH, 2015, p. 1-17. Disponível em http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428334352_ARQUIVO_Textooriginal2.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

MATTOS, Rosemary. **Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MEDEIROS, Alexandre. A Busca da Liberdade e a Educação Básica de Santos Dumont. **Física na Escola**, v.7, n. 2, 2006.

MICELI, Paulo. **História Moderna**. São Paulo: Contexto, 2020.

MIRANDA, Nonato Assis de; VERASZTO, Estéfano Vizconde; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Análise do Programa Ensino Integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 7-26, 2017.

MOREIRA, Evaldo de Assis. **O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão**

- de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MORENI, Maria; STRACCIA, Carlos. **História do estado de São Paulo.** São Paulo: Editora FTD, 2001.
- O ESTADO DE S. PAULO (Jornal). **O Brasil e a UNESCO.** São Paulo, p. 16, edição de 15 de julho de 1949.
- O ESTADO DE S. PAULO (Jornal). **Congresso de professores.** São Paulo, p. 3, edição de 29 de março de 1877.
- O ESTADO DE S. PAULO (Jornal). **A Educação.** São Paulo, p.3, edição de 06 de novembro de 1875.
- O ESTADO DE S. PAULO (Jornal). **Secção Avulsa.** São Paulo, p.2, edição de 29 de junho de 1878.
- O ESTADO DE S. PAULO (Jornal). **Gremio do Professorado.** São Paulo, p. 2, edição de 12 de novembro de 1889.
- OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos:** a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”:** O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- PACHECO, Márcia Maria Dias Reis; CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida. O professor-tutor do Programa Ensino Integral–PEI/SP: sujeito de autonomia?. **Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 8, n. 16, 2017.
- PAGÈS, Max et al. **O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos.** Atlas, 1987.
- PALHARES, Isabella. Governo de SP não consegue preencher todas as vagas para professor temporário. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/governo-de-sp-nao-consegue-preencher-todas-as-vagas-para-professor-temporario.shtml>. Acesso em 29 de outubro de 2022.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2012

PESSENTE, Adriana Maria D. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: 20 anos de reformas. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, 2016.

PIZA, Paulo Toledo. Agora santo, padre Anchieta foi fundador de São Paulo. São Paulo: **Jornal G1**, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/04/fundador-de-sao-paulo-padre-anchieta-e-declarado-santo.html>. Acesso em 26 jan. 2024.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Filosofia**: Antiguidade e Idade Média, vol. 1. São Paulo: Paulus, 2017.

REGIÃO CENTRO, Diretoria de Ensino. Governo do Estado de São Paulo. **Painel BI – Business Intelligence – ESCOLA TOTAL, o que é isso mesmo?**. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/painel-bi-business-intelligence-escola-total-o-que-e-isso-mesmo/#:~:text=O%20Business%20Intelligence%20E%20%80%93%20BI%2C%20%C3%A9,e%20da%20frequ%C3%Aancia%20dos%20estudantes>. Acesso em: 08 set. 2024.

RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 0, p. 1-21, 2023.

ROSSI, Edneia Regina. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 3, p. 317-325, 2017.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuan-ces: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos et al. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O**. São Paulo: UNESP, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **A Escola Normal e a Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Divisão de Acervo Histórico. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=259919>. Acesso em: 02

jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Consulta de Escolas**. Secretaria Escolar Digital (SED). 2017. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/PaginasPublicas/ConsultaDadosEscolas.html>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 64. 770, de 31 de janeiro de 2020**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64770-31.01.2020.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 66.799, de 31 de maio de 2022**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2site-box/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 08 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Nº 1.361, de 21 de outubro de 2021**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/original-lei-complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 9, de 22 de março de 1874**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Estabelece o ensino primário obrigatório na província. Divisão de Acervo Histórico. São Paulo, 1874. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1874/lei-9-22.03.1874.html>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892:** Reforma a instrução pública do Estado. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral:** caderno do(a) professor(a). Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2023. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2023/04/Caderno-do-Professor-Procedimento-Passo-a-Passo.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Procedimento Passo a Passo:** valores, princípios e premissas. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2023. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2023/11/PROCEDIMENTO-PASSO-A-PASSO-VALORES-PRINCIPIOS-E-PREMISSAS.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Tutoria:** Caderno do(a) professor(a). Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2023. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2023/04/Caderno-do-Professor-Tutoria.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Cortez Editora, 2012.

SCHAWRCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma Biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, p. 32-55, 2009.

SCHERRER, Flavio de Souza. **Contribuições do programa ensino integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SILVA, Abel José da. **O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública:** intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SILVA, Abel José da; RAMOS, Gessica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360º do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210-224, 2020.

SILVA, Airton Cruz. **Programa Ensino Integral:** desafios da implantação para os gestores escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

SILVA, Fernando Santos da; PIQUEIRA, Maurício Tintori. Governantes paulistas. In ODA-LIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro (org.). **São Paulo: governo e municipalidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 565-583, set./dez. 2015.

SILVA, Maluy Delgado da; FERNANDES, Vladimir. A contribuição da escola no preparo dos jovens do futuro: a proposta do projeto de vida das escolas do PEI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 266-285, 2021.

SILVA, Rodrigo da. **Qualidade de vida e estresse em professores atuantes no programa de ensino integral**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2019.

SILVA, Tarcízio. **Análise de Texto com AntConc**: introdução, arquivos e configurações. Blog Tarcízio Silva: pesquisa, métodos digitais, ciência, tecnologia e sociedade. 2019. Disponível em: <https://tarciziosilva.com.br/blog/analise-de-texto-com-antconc-introducao-arquivos-e-configuracoes/>. Acesso em: 01 set. 2024.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 551-571, 2013.

THEODORO JUNIOR, Humberto. O parlamentarismo no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 28-29, p. 187-210, 1986.

ULLOFFO, Renan Moreira; FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, p. 1-18, 2022.

URBIETA, Jéssica Lima. **Representações e práticas do Ginásio Dom Bosco no sul do antigo Mato Grosso: em estudo o periódico escolar O Ginásio (1937-1945)**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 381-400, 2019.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. Paraná: **EDUCERE**, v. 7, p. 8, 2008.

VICENTINI, Marcelo; DA SILVEIRA, Carlos Roberto. Projeto de vida do programa Ensino Integral: protagonismo neoliberal. **Revista INTEREDU**, Osorno, v. 2, n. 5, p. 11-39, 2021.