

Formação Docente e o Programa Ensino Integral de São Paulo (2012-2023): Que Perfil de Professor o PEI Pretende Formar?

Victor Coqueiro de Sousa

coqueirovictor@gmail.com

Resumo: O presente estudo teórico-analítico visa contextualizar a evolução da formação de professores no Brasil e realizar uma intersecção com o Programa Ensino Integral (PEI). Representa um esforço teórico, fundamentado na bibliografia essencial sobre a temática e na análise documental das Diretrizes do Programa Ensino Integral e do Caderno do Gestor do Programa Ensino Integral. Por meio deste estudo, conclui-se que o estágio atual da formação de professores no Brasil está alinhado com a lógica neoliberal e distante da práxis, e o PEI, um programa para melhoria de resultados nas avaliações externas implementado pelo Estado de São Paulo, segue essa mesma lógica, promovendo a capacitação de professores apenas para a gestão do currículo e da BNCC, enquanto incentiva uma abordagem de formação de professores imposta por organismos internacionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Programa Ensino Integral. Neoliberalismo.



Recebido em: maio, 2026. Aceito em: agosto, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.826

Horizontes Interdisciplinares: Ciência, Cultura e Transformação Social

Setembro, 2026, v. 3, n. 42

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Formación Docente y el Programa de Enseñanza Integral de São Paulo (2012-2023): ¿Qué Perfil de Profesor Pretende Formar el PEI?

Resumen: El presente estudio teórico-analítico tiene como objetivo contextualizar la evolución de la formación docente en Brasil y establecer una intersección con el Programa de Enseñanza Integral (PEI). Este texto representa un esfuerzo teórico, fundamentado en la bibliografía esencial sobre el tema y en el análisis documental de las Directrices del Programa de Enseñanza Integral y del Cuaderno del Gestor del Programa de Enseñanza Integral. A través de este estudio, se concluye que la etapa actual de la formación docente en Brasil está alineada con la lógica neoliberal y alejada de la praxis, y que el PEI, un programa destinado a mejorar los resultados en evaluaciones externas implementado por el Estado de São Paulo, sigue esta misma lógica, promoviendo la capacitación docente únicamente para la gestión del currículo y de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), al tiempo que fomenta un enfoque de formación docente impuesto por organismos internacionales.

Palabras clave: Formación docente. Programa de Enseñanza Integral. Neoliberalismo.

Teacher Education and the São Paulo Full-Time Education Program (2012-2023): What Teacher Profile does the PEI Intend To Develop?

Abstract: The present theoretical-analytical study aims to contextualize the evolution of teacher education in Brazil and establish an intersection with the Integral Teaching Program (PEI). This text represents a theoretical effort, based on essential literature on the subject and on documentary analysis of the Guidelines of the Integral Teaching Program and the Program Manager's Handbook. Through this study, it is concluded that the current stage of teacher education in Brazil is aligned with neoliberal logic and distanced from praxis, and the PEI, a program aimed at improving results in external evaluations implemented by the State of São Paulo, follows this same logic. It promotes teacher training solely for the management of the curriculum and the National Common Curricular Base (BNCC), while encouraging an approach to teacher education imposed by international organizations.

Keywords: Teacher Education. Integral Teaching Program. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o tema Formação de Professores tem sido amplamente abordado no debate referente ao campo das políticas públicas educacionais e, de fato, é algo de grande relevância. Recentemente, no ano de 2012, foi iniciado o Programa Ensino Integral (PEI), uma política pública que, entre outras coisas, tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no Estado de São Paulo.

Sobre isso, ao longo deste artigo, propomos, por meio de um estudo teórico-analítico, traçar uma linha histórica sobre a formação de professores no contexto brasileiro e, em seguida, relacioná-la com o PEI do Estado de São

Paulo; de forma mais específica, explicitando como se dá a formação de professores no âmbito do programa e quais as características desta formação são preconizadas neste contexto.

Neste artigo, as reflexões partem de alguns pressupostos. Em primeiro lugar, entende-se por políticas públicas, segundo Höfling (2001), como todas as políticas de responsabilidade do Estado; por isso, a Educação é uma política pública social. Em segundo, entende-se por “Estado” a união de instituições permanentes composta por órgãos legislativos, exército, tribunais, ou seja, tudo o que é necessário para possibilitar as ações do governo, que, por sua vez, se trata do conjunto de programas e projetos que partem da sociedade. É claro que a visão que se tem de Estado pode variar dependendo do quadro teórico; no caso, neste texto, partimos da perspectiva crítica. Em terceiro lugar, o presente trabalho possui como visão norteadora de uma boa formação de professores o conceito defendido por Cordeiro (2018).

Como concretização dessa proposta, argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. (Cordeiro, 2018, p. 333).

Em outras palavras, defendemos uma formação de professores que não esteja única e exclusivamente voltada à formação de profissionais que irão executar as atividades práticas inerentes ao ofício do docente, mas também por uma formação que os instiguem a reflexões críticas sobre tudo o que fazem e se o que fazem está condizente com a prática social.

O Desenvolvimento da Formação de Professores no Brasil: Do Brasil Colonial a Era Vargas

A formação de professores é um tema importante para a compreensão da Educação no Brasil, afinal, o professor é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que, de um ponto de vista histórico, a formação de professores no país se trate de um tema recente, mais precisamente, a partir da Idade Moderna, ela abrange variadas características e possui singularidades que

precisam ser compreendidas para que, assim, seja possível entender como ela se desdobra no tempo presente.

A formação de professores teve seu início com a Igreja Católica e o *Ratio Studiorum*, que era seu método. Com a colonização do Brasil por Portugal, não demorou até que viessem para nosso país os membros da Companhia de Jesus a fim de catequizar os povos originários, no ano de 1549. Os jesuítas valorizavam uma educação tradicionalista baseada na transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as escrituras (Vieira; Gomide, 2008). O prezar pela primazia da oralidade se dava pela compreensão teológica do poder da pregação oral por pregadores inspirados pelo Espírito Santo, tal como constava no decreto *Super lectione et praedicatione* promulgado no Concílio de Trento alguns anos antes, em 1546 (Vieira; Gomide, 2008).

Portanto, se a tradição se configurava como um dos pilares de uma boa educação jesuítica, era necessário que os professores que seriam formados fossem dotados dessa cultura clássica, essencialmente a filosofia greco-romana que havia sido absorvida por filósofos cristãos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Por isso, é evidente que os primeiros professores formados no Brasil tiveram uma educação baseada nos princípios tradicionais dos jesuítas (Vieira; Gomide, 2008).

Só que no século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompeu com a tradição tão cara ao ensino de cunho religioso e fundou um instituto de leigos dedicado ao aprendizado da leitura, escrita e cálculo, agora não mais em latim, mas na língua popular de seu país, a França. Foi um marco importante para o rompimento com a educação religiosa, ainda que não tenha chegado a Portugal de imediato (Vieira; Gomide, 2008; Saviani, 2009).

Contudo, foi no século XVIII, mais precisamente em 1759, que o Marquês de Pombal começou a realizar o desligamento da educação religiosa jesuítica portuguesa e substituiu-a pelas Aulas Régias; como consequência, isso afetou a formação de professores no Brasil. Essa mudança ficou conhecida como Reforma Pombalina. Com as Aulas Régias, a formação de docentes passou a não mais possuir compromisso com a Revelação, mas seu amparo teórico se deu por meio do iluminismo português, cuja prioridade era formar professores para a disseminação da cultura de base, o ensino da leitura, escrita e cálculo,

ainda que as obrigações religiosas não tenham sido descartadas completamente (Vieira; Gomide, 2008; Saviani, 2009; Ghilraldelli Jr., 2015).

A reforma realizada por Pombal foi um primeiro passo para uma mudança na educação portuguesa e brasileira, porém, ela seria efetivamente alterada com a vinda da coroa portuguesa em 1808, período em que fugiram da expansão napoleônica no Ocidente vindo para o Brasil (Fausto, 2019).

O príncipe regente, Dom João de Bragança, entendendo que sua estadia em terras tupiniquins não seria tão breve, quebrou o pacto colonial abrindo os portos para as nações amigas, ainda naquele mesmo ano, e elevou o Brasil, em 1815, ao *status* de reino, o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (Fausto, 2019). Naquela época, foram feitas diversas mudanças estruturais na capital (Rio de Janeiro), e, no cenário da Educação.

Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a “lei áurea” da educação elementar que estabeleceu exames de seleção para mestres. Por meio desse exame, foi definido que a formação de professores deveria ser exclusivamente prática e ausente de domínio teórico (Tanuri, 2000). Além disso, no período imperial foram estabelecidas as primeiras Escolas Normais, sendo a primeira escola, a escola modelo, criada na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Essas instituições, inspiradas no modelo francês, visavam formar professores para atuarem nas instituições de ensino populares e vigoraram de 1835 até o ano de 1970 (Saviani, 2009). Segundo Martins (2009), o objetivo principal das Escolas Normais era formar os professores com:

Certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz um dos homens mais visto nessas matérias, o Sr. Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade. (Villela *apud* Martins, 2009, p. 177).

Ainda que o iluminismo francês tenha influenciado as Escolas Normais em grande parte de sua existência, em meados do século XIX, na Europa, começaram a aparecer novos debates teóricos, como a visão pedagógica de Froebel e Pestalozzi e a perspectiva filosófica de Bacon e Locke. Por isso, as Escolas Normais também foram influenciadas por outras correntes de pensamento e, por consequência, isso também afetou a formação de

professores, trazendo a ela um olhar mais voltado para a prática pedagógica e os manuais didáticos (Vieira; Gomide, 2008). Conforme se desenrolou a história brasileira, diversos acontecimentos acabaram por influenciar direta e indiretamente a formação de professores.

No ano de 1889, ocorreu o famoso golpe republicano em que houve a deposição e o exílio do descendente da casa de Bragança, Dom Pedro II. A visão educacional leiga com elementos católicos foi, aos poucos, sendo substituída pelos ideais republicanos alicerçados no positivismo de Auguste Comte. Já em 1891, com a Reforma Benjamin Constant, e alguns anos depois, em 1911, com a Reforma Rivadávia Correia, a Educação passou a se orientar pelos princípios positivistas. Dizendo de outro modo, ocorreu uma substituição do currículo humanístico defendido pelos teóricos que alicerçavam as Escolas Normais pelo currículo enciclopédico positivista (Fausto, 2019; Ghilraldelli Jr., 2015).

Um dos exemplos de locais destinados para a formação de professores, segundo os ideais republicanos, foi o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério, que prezava por um ensino livre, leigo e gratuito (Ghilraldelli Jr., 2015). Portanto, sintetizando o ideal educacional da Primeira República, Schueler e Magaldi afirmam:

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam idéias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35).

Em suma, durante todo o início do século XX, a formação de professores 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, passou a ser

enxergada como um problema central e, por isso, ao longo de toda a década de 1920, essa crença se manteve; inclusive, naquele tempo, em 1924, 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.

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. Na época, 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 ao desenvolvimento da nação e, para que ocorresse, também foi necessário alterar a concepção de formação de professores (Vieira; Gomide, 2008).

Na década de 1930, nasceu o movimento que ficou conhecido como Escola Nova, que foi centrado em rever os padrões até então estabelecidos pela educação tradicional. A proposta, de modo simplificado, era rever a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, procurando compreender, também, a individualidade da criança. Baseado nessas convicções, Anísio Teixeira realizou a reforma no Distrito Federal por meio do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932; essa reforma também impactou o estado de São Paulo (Tanuri, 2000).

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 poder (Governo Provisório, de 1930 até 1934; Governo Constitucional, de 1934 até 1937; Estado Novo, de 1937 até 1945), houve uma busca por formar um "apostolado cívico" (normas e instituições engendradas pelo Estado para a formação e exercício do magistério) e mudar as condições dos "trabalhadores do ensino" (atuação estatal na condição econômica dos professores); isso ocorreu por meio da criação do registro de professores da faculdade para formação do magistério secundário, a instituição do registro profissional, a regulamentação dos contratos e dos salários do magistério particular (Dias, 2009).

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 formação de professores no período, a mais significativa foi a Reforma Capanema, que ocorreu já na vigência do Estado Novo, constituída por uma série de decretos-leis assinados do ano de 1942 até 1946. Esses decretos, além de criarem uma variedade de cursos profissionalizantes, buscaram dar início à solução do problema da falta de professores formados formalmente, já que, até então, ainda existiam muitos professores bacharéis, mas sem formação específica. Apesar da existência das Escolas Normais, estas eram estaduais e o governo brasileiro pretendia a criação de uma formação de professores em âmbito nacional (Aranha, 2020). Sobre a formação de professores definida pela Reforma Capanema, Aranha (2020) salienta:

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 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 nos períodos colonial e imperial, justamente por abandonar grande parte do conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Formação de Professores da Ditadura Empresarial-Militar até a Contemporaneidade: O Advento do Neoliberalismo Educacional

Com o fim da Era Vargas, sucedeu o período conhecido na história como República Populista (1945-1964), que não teve grandes alterações em relação à educação promovida por Getúlio Vargas e nem subverteu a grande influência exercida pelo movimento escolanovista. Contudo, como um marco da educação nacional, na época foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961.

Segundo Aranha (2020):

[...] não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a reforma Capanema, com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos, o que quebrou a rigidez do sistema ao facilitar a mobilidade entre eles. Outros avanços notaram-se no ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas, ao passo que, atenuada a padronização, permitiu-se a pluralidade de currículos em termos federais. (Aranha, 2020, p. 377).

Ao final da República Populista, mais precisamente no ano de 1964, houve variados conflitos envolvendo a presidência da República e, por questões político-ideológicas, os militares resolveram aplicar o Golpe Militar de 1964 (Fausto, 2019).

O Regime Militar que, baseado em Brettas (2020), chamamos de Regime Empresarial-Militar, promoveu as condições para que o neoliberalismo, anos depois do seu fim, pudesse se consolidar na educação brasileira. As medidas que favoreceram a neoliberalização educacional foram: abertura para o capital estrangeiro, embasamento na educação norte-americana (acordo *Mec-Usaid*), ampliação das aulas, a burocratização do ensino, as contratações temporárias e o arrocho salarial.

Portanto, o início da precarização do trabalho docente também foi iniciado na Ditadura Militar (Ferreira Junior; Bittar, 2006). Quanto à formação de professores, foi nesse período que foi implementada a Pedagogia Tecnicista que, segundo Saviani (2012), priorizava apenas o método e a moral, deixando a formação intelectual do professor completamente de lado, tudo isso para priorizar uma educação vinculada aos interesses e necessidades do mercado (Saviani, 2008).

O Regime Empresarial-Militar terminou no ano de 1985, mas as mudanças na educação promovidas pelos militares refletiram na neoliberalização ocorrida na década de 1990. Conforme pontua Fausto (2019), com a redemocratização houve uma lista de governos eleitos, com a seguinte ordem: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Sobre a década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003) explicam:

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 98).

Foi no governo de Fernando Collor de Melo, como presidente do Brasil, que ocorreram imposições internacionais de cunho neoliberal, mas, por denúncias de corrupção, sofreu o processo de *impeachment*. Contudo, as bases educacionais internacionais permaneceram as mesmas e, inclusive, como salientam Frigotto e Ciavatta (2003), foram mantidas e aprofundadas pelos governos subsequentes. Ainda que, ora um governo se mostrasse mais liberal, ora se mostrasse mais populista, a lógica neoliberal permaneceu a mesma.

Em meados da década de 1990, durante os anos de 1993 e 1996, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e coordenada pelo economista Jacques Delors. Por meio da

comissão, foram feitas recomendações para o enfrentamento das tensões ao nível global e uma das soluções elencadas era a democratização da educação, visando a compreensão da educação como um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de darem conta das demandas contemporâneas (Frigotto; Ciavatta, 2003). Esse documento influenciou grandemente as propostas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso, que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), elaborou o seu documento educacional com especialistas internacionais, entre eles Paulo Renato Souza, João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro, tudo isso buscando a consolidação do neoliberalismo na educação brasileira.

Como se pode perceber, a lógica neoliberal de educação promovida pelos organismos internacionais foi implementada por governos como o de Fernando Collor (1990-1992) e o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sendo ampliada nos governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2019) e, mais recentemente, por Jair Bolsonaro (2019-2023). Importante ressaltar que foi durante o governo populista de Dilma que ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), com discussões acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC começou a ser discutida em 2015 e, posteriormente, foi implementada como documento normativo orientador dos currículos brasileiros a partir de 2017, tornando obrigatória a sua implementação em todas as escolas do país até o ano de 2020 (Brasil, [s.d]).

Assim sendo, com base na evolução histórica da formação de professores delineada, atualmente, o Estado brasileiro se esforça para que a formação de professores seja pautada na BNCC, esvaziando as matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) dos conteúdos teóricos e da criticidade necessária para o desempenho da função dos professores enquanto intelectuais.

Para a consolidação deste projeto, foi promulgada a Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo Giareta, Ziliani e Silva (2023), essa resolução expressa o esforço da

intelectualidade orgânica do capital em promover uma pedagogia de resultados, almejando, exclusivamente, reduzir a existência de uma formação de professores pautada na articulação inseparável entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sociopolítica.

Programa Ensino Integral: Qual Formação de Professores o Programa Preconiza?

Como foi demonstrado por meio da bibliografia, a formação de professores na contemporaneidade brasileira busca o esvaziamento dos conteúdos científico-pedagógicos e prioriza a formação de docentes voltada para uma pedagogia de resultados. Por isso, nas unidades federativas do país, muitos projetos foram desenvolvidos para melhorar os resultados diante dos indicadores nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou, no caso de São Paulo, indicadores estaduais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

No estado de São Paulo, priorizando uma melhoria de resultados no IDEB e IDESP, 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 Educação em Tempo Integral (ETI) de 2006, implantado por meio da Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e da Lei Complementar n.º 1.191, 28 de dezembro de 2012. Ele fez parte das ações do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, lançado no ano de 2011 (Cação, 2017; Miranda; Veraszto; Aparício, 2017; Dias, 2018; Silva; Ramos, 2020; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Na literatura, conseguimos perceber com clareza que o PEI está alinhado com os princípios da educação neoliberal. Afinal, possui como características marcantes a intensificação do trabalho, a flexibilização do trabalho docente, o excesso de burocracia, a pressão por resultados, as múltiplas funções que o professor é obrigado a exercer e, por fim, a priorização do Projeto de Vida, que é tratado pelo PEI como uma disciplina norteadora e que busca incentivar os

alunos a se planejarem para o mercado de trabalho (Vicentini; Silveira, 2021; França; Rinaldi, 2022; Rinaldi; Ulloffo, 2023).

Agora, no que tange a formação de professores, é possível perceber que o PEI possui um perfil de professor, ou seja, o programa tem preferência por uma formação de professores que está diretamente alinhada com a formação de professores com base na BNC-formação e pela lógica neoliberal contemporânea. No próprio documento orientador do PEI, as Diretrizes do programa Ensino Integral (2012), considera-se que:

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa. (São Paulo, 2021, p. 12-13).

Ao analisarmos o discurso presente no trecho citado, é possível compreender que o PEI procura professores que não se prendam àquilo que caracteriza um professor tradicional, ou seja, aos professores que lecionam os conteúdos sistematizados historicamente pela humanidade. Na verdade, o próprio texto deixa evidente que a prioridade é que o professor seja um apoiador do projeto de vida do aluno; em outras palavras, o professor ideal para o PEI é aquele que é formado para auxiliar os estudantes a se adaptarem às desigualdades sociais por meio da disciplina de Projeto de Vida e a serem competitivos mediante ao protagonismo juvenil. Portanto, o professor ideal para o PEI é o que contribui para a conservação da lógica neoliberal.

Nesse mesmo sentido, Silva e Ramos (2020), ao analisarem a Avaliação 360°, que se trata de uma avaliação semestral do desempenho dos professores que atuam no PEI, revelam quais as características que o programa propõe que os professores possuam. A avaliação posiciona o docente em um de nove quadrantes: Q1 (Riscos na permanência do profissional), Q2 (Melhoria nos resultados), Q3 (Melhoria nos resultados), Q4 (Riscos na permanência do profissional), Q5 (Transformar potencial em desempenho), Q6 (Melhoria nos

resultados), Q7 (Requer acompanhamento), Q8 (Melhoria nas competências), Q9 (Potencial além da função). Dependendo do quadrante em que o professor ficar posicionado, deverá planejar sua autoformação. É importante notar que nos quadrantes existentes, a nota mais alta é denominada de "Potencial além da função". Por meio desse discurso é possível notar que o bom professor, aquele que é considerado o ideal para o programa, é o que está disposto a exercer papéis que não lhe são próprios, a ir além da função que lhe é designada, ou seja, a operar múltiplas funções, algo que é priorizado pela lógica neoliberal (Silva; Ramos, 2020).

Além disso, ainda sobre a formação dos professores que o PEI preconiza, podemos, por meio do documento denominado Caderno do Gestor (2021), na parte referente aos "Microindicadores" (as competências esperadas pelos profissionais do PEI), analisar o que o PEI entende sobre o domínio do conhecimento e contextualização do professor. Nesse contexto, o professor de disciplina ideal para o PEI é aquele que:

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, *netbooks*, planilhas, documentos digitais etc.). (São Paulo, 2021, p. 61).

Portanto, como se explicita no texto do Caderno do Gestor, a boa formação de professores é aquela que os capacita a usar o currículo e a saber usar as novas tecnologias. O programa não menciona o domínio teórico, o pensamento crítico, a percepção da realidade, apenas preconiza que os professores saibam usar o currículo que foi elaborado de acordo com a BNCC. Em suma, a boa formação de professores para o PEI é a que está desassociada da práxis.

Considerações Finais

Ao longo deste texto, foi possível acompanhar a evolução da formação de professores no cenário brasileiro. Foram abordados o início da formação de professores com a Igreja Católica e o *Ratio Studiorum*, a educação pós-reforma

pombalina, a formação docente durante o período imperial por meio das escolas normais, a ascensão da formação de professores promovida pelo movimento escolanovista nas décadas de 1930 e 1940, o tecnicismo e o início da influência internacional durante o Regime Empresarial-Militar e, na contemporaneidade, a educação neoliberal promovida por organismos internacionais como a UNESCO.

Como foi evidenciado, a formação de professores atual, embasada no neoliberalismo, está desvinculada da práxis, e prioriza, sobretudo, tal como impõe a BNC-formação, que o professor sirva aos interesses do capital de acordo com a lógica neoliberal por meio do exercício de uma pedagogia voltada somente para os resultados e para o manejo da BNCC.

Por fim, notamos que o PEI se trata de um programa que reforça a lógica neoliberal e que prioriza uma formação de professores voltada para os resultados, o uso do currículo e que serve como um incentivo para que os docentes busquem uma formação não-crítica a fim de conseguirem ser aceitos no programa.

Ainda existem diversos aspectos sobre o PEI e o tema formação de professores no Brasil a serem pesquisados. Porém, espera-se, por meio deste estudo, contribuir com os debates que já têm sido feitos acerca da temática em questão.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

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.

CORDEIRO, Kátia Augusta Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

DIAS, Amália. Entre a posição de Apóstolo e a condição de Trabalhador: a profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946). **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2009.

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

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

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 1159-1179, 2006.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. Cortez Editora, 2015.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; DA SILVA, Ligiane Aparecida. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023031-e023031, 2023.

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.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009.

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.

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.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - **Caderno do Gestor**. São Paulo, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Cortez Editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 291-312, 2008.

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.

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.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

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.

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.