

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.039

PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

WILDIANE SOUSA BRAGA

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, wildiane.braga@unifesp.br

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, jorge.barcellos@unifesp.br

RESUMO

Na educação brasileira, as políticas públicas referentes à educação integral ressurgem como busca da melhoria da qualidade da educação. Como exemplo desse processo, tem-se o programa São Paulo Integral (SPI), específico do município de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a implementação do programa SPI a partir do que afirmam os docentes. Desse modo, a coleta de dados ocorreu em três escolas municipais da zona sul de São Paulo participantes do programa SPI. A pesquisa foi feita com abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso múltiplo. O estudo de caso múltiplo foi dividido em duas etapas: questionário e entrevista. A análise de conteúdo dos dados obtidos por meio da pesquisa documental foi realizada conforme proposto por Laville e Dione (1999). Os dados coletados por meio da entrevista foram analisados mediante o método "análise de prosa" (ANDRÉ, 1983). O referencial teórico consiste nas seguintes bibliografias referentes à educação integral: Cavaliere (2010); Coelho (2009); Gadotti (2009); Gonçalves (2006); Guará (2006); Moll (BRASIL, 2009a); Moll (2011, 2012); Padilha (2012); além de autores que versam sobre a escola pública, tais como Freire (1967, 1992, 1996, 1997, 2001, 2011); Freitas (2012, 2014); e Paro (2009). Enquanto resultado, conclui-se algumas potências e desafios relacionados ao programa SPI. Sendo as potências:

melhor aprendizado, desenvolvimento de projetos, autonomia discentes e formação in loco. Os desafios estão sintetizados em: diferentes concepções de educação integral que apresentam os docentes, falta de distinção entre o conceito tempo integral e ensino integral, falta de tempo para preparar as aulas referente aos projetos, responsabilização do professor e escassez de recursos humanos. Alguns temas surgem como um desafio, que se transpostos, podem se tornar uma potência, tais como: tempo integral, desenvolvimento integral, acesso ao entorno e estrutura física das unidades escolares.

Palavras-chave: Educação Integral, Escola Pública, Formação de Professores, Programa São Paulo Integral.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas que, na educação brasileira, luta-se pelo direito da educação para todos. Entretanto, não só o direito a uma escolaridade, mas o direito a uma educação integral. Na história do Brasil, é possível constatar os precursores de tais lutas, como Mário de Andrade e Anísio Teixeira, com propostas que não só ofertavam a educação escolar, mas pensavam para além dela. No entanto, apesar desses movimentos, a temática da educação integral foi silenciada com a ditadura militar.

A Educação integral volta a ser um tema debatido e surgem novas políticas públicas educacionais indutoras de educação integral a partir das propostas educacionais de Darcy Ribeiro e com os marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) que versa, no art. 2º, sobre o pleno desenvolvimento do educando e prevê o aumento da jornada escolar, além do Plano Nacional de Educação, que tem, como meta 6, oferecer tempo integral em pelos menos 50% das escolas públicas. Outro marco regulatório sobre a educação integral é o Plano Municipal de Educação de São Paulo que estabelece, na meta 9, a educação integral em tempo integral. Esse é um diferencial visto que une dois conceitos, isto é, não só o tempo integral, mas a qualificação desse tempo por meio do desenvolvimento de uma educação integral.

Dessa forma, faz parte da proposta de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) que seja desenvolvida a educação integral em todas as unidades escolares. Nesse sentido, inclusive, o currículo próprio da RME-SP, chamado *Currículo da Cidade* (São Paulo, 2019), é estruturado com base em três conceitos: educação integral, equidade e educação inclusiva. No entanto, mesmo antes da publicação desse currículo, a rede de ensino já tinha um programa próprio indutor de educação integral no município de São Paulo, o programa São Paulo Integral (SPI)

O programa SPI entrou em vigência a partir de 2016, contudo, era opcional para as escolas da rede a decisão de participarem do programa. Desde então, o número de adesões ao programa vem aumentando gradativamente (Ribeiro, 2020). Em 2016, o programa iniciou com 71 unidades escolares (UEs), atendendo 13.421 estudantes. Em 2021, chegou a 196 UEs participantes e atendia cerca de 30 mil estudantes (São Paulo, 2021). Em 2023, o número cresceu para 213 UEs participantes,

isto é, atende-se mais de 37 mil estudantes¹. O crescimento expressivo de unidades escolares participantes do programa SPI, assim como o baixo número de pesquisas sobre ele, justifica a necessidade de mais estudos relacionados à sua implementação nas unidades escolares.

Pensando que se trata de um programa de educação integral que envolve tantas unidades escolares ao mesmo tempo e sobre o crescimento que esse programa vem ganhando, foram levantados alguns questionamentos, a saber: os docentes têm a mesma concepção de educação integral que o programa SPI traz na sua proposta? Ihes são ofertadas formações referentes à educação integral? os docentes relatam que conseguem participar de tais formações?

Dessa forma, o presente texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, denominada *Programa São Paulo Integral – perspectivas de docentes sobre a implementação do programa* (Braga, 2023), que teve como objetivo geral investigar como ocorre a implementação do programa SPI a partir da perspectiva de docentes que vivenciam o programa nas escolas.

O desenvolvimento da pesquisa supracitada foi desenvolvido vinculado à linha três de pesquisa, intitulada *Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-UNIFESP). A pesquisa em questão foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), a partir dos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan, Biklen, 1994). O estudo de caso múltiplo tem duas etapas: o questionário e a entrevista semiestruturada *on-line*, que foi analisada conforme a análise de prosa (André, 1983, p. 67). Os sujeitos participantes foram professores(as) com vínculos ao programa SPI de 3 (três) unidades escolares da zona sul de São Paulo, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Campo Limpo.

Enquanto resultado, por meio do estudo, foi possível concluir algumas potências e desafios relacionados ao programa SPI. No que tange às potências que surgiram, uma vez que este texto se trata de um recorte da pesquisa realizada (Braga, 2023), destaca-se aqui a formação de professores que acontece *in loco*

1 Dados fornecidos por e-mail, à pesquisadora deste trabalho, pelo Núcleo de Articulação Interna/ Articulações Curriculares |Educação Integral| CELP

referente à educação integral, dentro da jornada de trabalho. Quanto aos desafios, explana-se sobre a divergência entre as concepções apresentadas pelos professores e a concepção de educação integral que se propõe o programa SPI.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), a partir dos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan, Biklen, 1994). A luz de referenciais teóricos que versam sobre educação integral é que a pesquisa bibliográfica foi realizada, além de também terem sido estudados documentos oficiais da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Quanto à pesquisa documental, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as atas do Conselho de Escola do dia de votação referente ao programa SPI de cada unidade escolar pesquisada, de modo que a análise de conteúdo foi realizada seguindo os procedimentos descritos por Laville e Dione (1999).

No estudo de caso múltiplo, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira a aplicação de questionários e a segunda uma entrevista semiestruturada *on-line*. Com os dados coletados por meio da entrevista, foi realizada a análise de prosa, que, de acordo com André (1983, p. 67), “[...] é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? [...]”. Ao fazer essa análise, primeiro, foram observados os temas que emergiram, a fim de agrupá-los em tópicos e, por último, classificá-los em categorias, conforme será apresentado nos resultados.

As unidades escolares selecionadas foram escolas da zona sul de São Paulo, pertencentes à DRE de Campo Limpo, que aderiram ao programa SPI desde sua vigência e que permaneceram participantes do programa até a finalização desta pesquisa, no ano de 2023.

Os sujeitos convidados para participar da pesquisa, na primeira etapa – a aplicação questionário –, foram todos os professores e professoras das unidades escolares pesquisadas que tivessem vínculo com as turmas inseridas no programa SPI. Eles totalizaram 20 respondentes, entre eles, 13 professores(as) do Ensino Fundamental I (anos iniciais).

Após a análise dos dados obtidos por meio do questionário, foram selecionados, para participar da entrevista, um(a) professor(a), de cada unidade escolar, que estivesse há mais tempo vinculado ao programa SPI. Isso totalizou, então, 3 (três) respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, foi possível concluir algumas potências e desafios relacionados à implementação do programa SPI. Já que este trabalho é um recorte da pesquisa realizada (Braga, 2023), apresenta-se os resultados relacionados à formação de professores referente à educação integral e as concepções de educação integral apresentadas pelos docentes.

O programa São Paulo Integral, no art. 2º da Instrução Normativa nº 26 de 10 de agosto de 2022, propõe uma “[...] perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos” (São Paulo, 2022). Com esse intuito, as experiências pedagógicas que acontecem dentro do programa SPI devem possibilitar o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões, as quais são: intelectual, física, social, emocional e cultural.

Nesse sentido, ao refletir sobre o programa SPI, pergunta-se como tem ocorrido a formação continuada dos professores que concretizam as ações, nas unidades escolares, propostas pelo programa. Vale ressaltar que se entende, por formação continuada, a qual “[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (Cunha, 2013, p. 612). Cunha ressalta que pode ser por iniciativa dos próprios interessados ou por instituições. No caso desta pesquisa, trata-se da formação ofertada pela RME-SP e/ou pela unidade escolar.

Barcelos e Moll (2023) destacam a preocupação que Anísio Teixeira tinha com relação ao campo da formação de professores, pois, para elas, o autor:

[...] entendia ser estrutural para as mudanças necessárias e imprescindíveis na construção da escola pública de qualidade e de uma educação humana integral, propunha já naquele tempo uma formação continuada e articulada à prática cotidiana das escolas (Barcelos; Moll, 2023, p. 20).

Décadas após Anísio Teixeira, estudiosos e defensores de uma educação de qualidade continuam destacando a importância da formação de professores quanto à implementação de políticas educacionais, a exemplo disso, há Silva (2011, p. 20), que declara que “[...] repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos”.

Desse modo, percebe-se a importância de formar os professores para que possam estar imbuídos de conhecimentos para a implementação de um novo programa educacional. Nesse sentido, quanto à educação integral, Branco (2012) defende uma formação diferenciada para o professor, pois, para a autora, o desenvolvimento de uma proposta de educação integral exige “[...] uma organização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para reflexão coletiva entre seus pares, sobre saberes e práticas sobre a ação para a construção da autonomia [...]” (Branco, 2012, p. 252).

Dado essa importância, revela-se os motivos pelos quais uma das investigações realizadas nesta pesquisa foi referente à formação, relacionada à educação integral, dos professores que trabalham com o programa SPI.

Na primeira etapa da coleta de dados, ou seja, na aplicação do questionário, houve uma seção destinada a perguntas referentes ao programa SPI e à educação integral. Quando perguntado ao(a) professor(a) se ele(a) havia participado de alguma atividade de formação ofertada pela DRE e/ou SME-SP sobre educação integral desde que ingressara no programa SPI, apenas 4 participantes responderam que sim. Quando perguntado sobre a formação referente à educação integral na UE, 12 professores afirmaram que houve algum momento reservado para estudos referentes à educação integral.

Nas entrevistas, foi possível averiguar mais sobre essa questão. Antes vale ressaltar como foram definidas as categorias de análise. Após a transcrição da entrevista e análise de prosa (André, 1983), foram levantados os temas que emergiram e que eram ressurgentes na fala dos professores entrevistados. Levantados os temas, foram definidos os tópicos a quem eram referentes e, por último, classificados em categorias, conforme Quadro 01, a seguir:

Quadro 1 – Temas, tópicos e categorias da análise realizada

TEMAS	TÓPICOS	CATEGORIAS
Formação <i>in loco</i>	Formação de professores	Momentos de estudos referentes à Ed. Integral e/ou ao programa SPI
Jornada JEIF		
Referencial teórico estudado		
Desenvolvimento Integral	Função da Ed. Integral	
Assistencial		
Tempo Integral		
Estrutura física	Condições de trabalho	Aspectos do cotidiano escolar sobre a implementação do programa SPI
Responsabilização do professor		
Acesso ao entorno	Território Educativo	
Parcerias		

Fonte: Retirado da dissertação a que se refere este recorte de pesquisa (Braga, 2023)

Quanto ao tópico Formação de professores, os três docentes entrevistados informaram não terem participado de formação referente à educação integral oferecidos pela Diretoria Regional de Educação (DRE) e/ou SME, inclusive declararam não se lembrar de formações oferecidas pela RME-SP. Em contrapartida, é uníssona a fala sobre momentos de formação na própria unidade escolar, em destaque, a que ocorre dentro da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), o Projeto Especial de Ação (PEA).

Com isso posto, foi possível perceber que grande parte do grupo afirma que ocorre a formação na própria unidade escolar. Formação, essa, que é possível desenvolver devido à jornada JEIF que, além do período de regência em classe, tem horas destinadas à formação continuada e a atividades de apoio à docência. As autoras Jacomini, Cruz e Castro (2020) fizeram uma pesquisa sobre a jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica. Nesse artigo, São Paulo é apresentada como uma das capitais que cumprem parcialmente o quesito de 1/3 da jornada do professor ser dedicada às atividades de apoio à docência. Isso fica garantido na RME-SP para quem participa da jornada JEIF.

Vale lembrar que nem todos os professores que trabalham com o programa SPI têm a jornada JEIF. A exemplo disso, dos 20 respondentes, oito professores têm Jornada Básica Docente (JBD30). Com isso, ainda fica um questionamento sobre em qual momento acontecem os estudos referente à educação integral para esses professores, visto que não está incluso, na jornada JBD30, um momento dedicado para formação. Dentre esses oito professores, quando perguntado sobre momentos de formação referente à educação integral na RME-SP, apenas um respondeu que já participou, e, quando perguntado sobre momentos de formação referente à educação integral na UE, apenas dois responderam que isso já aconteceu. Dessa forma, levanta-se a hipótese de que a resposta do professor pode ter relação com sua (não) participação na Jeif, ou, em outros termos, com o momento de formação continuada em que participa, ou não, na UE.

Em visto disso, destaca-se, aqui, a formação de professores *in loco* referente à educação integral como uma potência relacionada ao programa SPI. No entanto, ainda que se tenha levantado seu aspecto positivo, existem pontos que necessitam de atenção, tal como: o referencial teórico estudado – visto que, pelo que foi apresentado pelos professores, restringem-se a documentos oficiais da RME-SP –; e quando e como acontece a formação dos professores não participantes da jornada JEIF.

Quanto ao segundo resultado que será apresentado neste recorte da pesquisa, referente às concepções de educação integral apresentadas pelos docentes, retoma-se a pergunta, do questionário, que foi realizada: “Em linhas gerais, como você definiria educação integral?”. As respostas foram bem diversificadas. Dos 20 respondentes, nove respondentes vincularam a educação integral somente ao programa SPI; um revelou entender a educação integral como proteção social; outro fez relação com experiências diversificadas. Além disso, o território educativo também foi mencionado por um dos respondentes. A resposta dos outros dois docentes não têm relação com nenhuma concepção ou com a temática de educação integral. Apenas seis responderam sobre o desenvolvimento integral do sujeito, mesma proposta da RME-SP e do programa SPI.

Diante dos resultados apresentados, ainda que, entre os 20 respondentes, seis tenham mencionado o desenvolvimento integral, deve-se levar em conta que é menos da metade do total dos pesquisados. Uma vez que o objetivo principal do programa SPI é o desenvolvimento integral do educando, é primordial que entendam qual a concepção de educação integral que está vinculada ao programa.

Se nove respondentes vinculam a educação integral somente ao programa SPI, é possível que, nessa concepção, a educação integral seja reduzida à expansão de tempo e/ou a projetos referentes as experiências pedagógicas. Isto é, a expansão de tempo não é sinônimo de educação integral, ainda que essa ampliação da jornada possa contribuir para o desenvolvimento da educação integral. Dessa forma, vale lembrar as palavras de Gadotti (2009) quando diz que nem toda escola precisa ser de tempo integral para desenvolver uma educação integral.

Quanto à proteção social, relatada por um dos docentes, evidencia-se que a proteção social é uma função importante dentro da educação integral, mas não é o objetivo principal dela. Guará (2006, p. 20) se posiciona a favor dos que defendem a proteção social em uma perspectiva de educação integral, pois, segundo ela, “A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social [...]”. Segundo Castro (2006, p. 82), para desenvolver uma educação integral, é necessário que a escola deixe de ignorar questões relacionados aos contextos sociais. A autora sugere que se tenha uma articulação entre a educação, “[...] a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda” (Castro, 2006, p. 82). No entanto, por mais que a proteção social seja importante dentro da educação integral, mais uma vez, ressalta-se que a educação integral não deve ser reduzida a ela.

O território educativo também foi mencionado pelos respondentes. Essa temática é de suma importância na educação integral, assim como ganha proporção dentro da proposta do programa SPI, visto que faz parte, das diretrizes gerais do programa, considerar diferentes tempos, espaços e sujeitos, levando em conta “[...] os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; [...]” (São Paulo, 2022). Vale destacar, também, que o programa SPI expressa entendimento por território educativo, assim como Helena Singer (2015, p. 94), que revela “[...] o território educativo como um movimento de mão dupla: a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola”. Dessa forma, defende-se que o território educativo pode contribuir para a formação integral dos estudantes, porém, somente o trabalho com o território educativo não se configura como uma educação integral que se preocupa com o desenvolvimento integral, pois se leva em conta as múltiplas dimensões.

O professor Gadotti (2009, p. 39–40) defende a ampliação dos territórios educativos para além dos muros da escola,² pois, para ele, “Não há educação íntegra sem a integração das diversas ‘educações’ [...] que aproveitam ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade [...]”. O professor afirma que, já no processo de implementação do tempo integral nas escolas, é necessário “[...] mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira ‘pedagogia do lugar’” (Gadotti, 2009, p. 39–40).

A proposta do programa SPI está anunciada no objetivo principal do programa:

a promoção de experiências pedagógicas visando à **consecução da educação integral por meio da expansão do tempo** de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, a resignificação dos espaços e do currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, **numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral**, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos [...] (São Paulo, 2022, art. 2º, grifo nosso).

Ao fazer a leitura da citação acima, percebe-se que o objetivo principal é a educação integral em uma perspectiva de formação e desenvolvimento integral. Dessa forma, a expansão de tempo, o direito de acesso aos territórios educativos, entre outros quesitos, são meios usados para propiciar o desenvolvimento de uma educação integral e não a educação integral em si.

Quanto à formação integral, para Gonçalves (2006, p. 130), é a formação “[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional”, isto é, as dimensões cognitiva, afetiva e corpórea. Nesse mesmo sentido, a RME-SP propõe o desenvolvimento integral, ao considerar as “dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural” (São Paulo, 2017, p. 12).

Segundo os documentos da RME-SP a dimensão intelectual “[...] refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, ‘leitura do mundo’ e da capacidade de acessar e produzir conhecimento” (São Paulo, 2020a, p. 13). Quanto à dimensão social, entende-se pela “[...] atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais” (São Paulo,

2 Gadotti (2009) defende a proposta de desenvolver o trabalho educativo baseado nos conceitos de Cidade Educadora e de Escola Cidadã.

2020a, p. 15). Já a dimensão cultural “[...] diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras [...]” (São Paulo, 2020a, p. 15), e tem relação, também, em como se desenvolve a vida dentro de uma comunidade, isto é, “[...] os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade” (São Paulo, 2020a, p. 15 e 16). Quando tratadas as “[...] questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento” (São Paulo, 2020a, 15), é referente a dimensão intelectual. Já quanto à dimensão física, são trabalhadas temáticas que transpõem o “[...] padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural” (São Paulo, 2020a, p. 14).

Com isso exposto, foi possível notar que a educação integral, de acordo com a concepção apresentada pela RME-SP, e, também, com o programa SPI, tem o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo a levar em conta todas as dimensões acima mencionadas.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que urge a necessidade da formação continuada referente à concepção de educação integral da RME-SP. Um alerta dado por Coelho (2009) se insere nesse contexto, pois, de acordo com a autora, a concepção de educação de cada pessoa tem ligação com a forma como elas compreendem o mundo, o que influencia também nas suas práticas. Nesse contexto, questiona-se: como os professores irão desenvolver a proposta de um programa que defende o desenvolvimento integral, considerando as múltiplas dimensões, se grande parte dos docentes não vinculam a educação integral à concepção do programa?

Em congruência, quando se trata de falar sobre êxito na educação integral, Gadotti (2009) faz uma pergunta essencial “O que seu programa de educação integral está fazendo em relação à formação continuada do(a) professor(a)?” (Gadotti, 2009, p. 110). Justamente porque o(a) professor(a) é crucial para a implementação de uma política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a que se refere este recorte de trabalho, *Programa São Paulo Integral: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa* (Braga,

2023), propôs-se a investigar como ocorre a implementação do programa SPI de acordo com o relato dos docentes que trabalham com o programa nas unidades escolares. Já que a implementação tem várias facetas a serem investigadas, o foco da pesquisa completa foi: as concepções de educação integral de docentes que trabalham com o programa SPI; a ampliação do território educativo para além dos muros da escola; a formação (continuada) de professores em educação integral. Além de outras temáticas que foram suscitadas pelos professores na coleta de dados.

Os resultados da pesquisam apontaram para algumas potências e desafios relacionados à implementação do programa SPI. Neste texto, elegeu-se, para explanação, uma das potências e um dos desafios descobertos. Dessa maneira, de forma sucinta, apresentou-se os resultados quanto à formação de professores referente à educação integral e sobre as concepções de educação integral relatadas pelos professores.

Considera-se, como uma potência, a formação continuada que ocorre dentro das unidades escolares na jornada chamada JEIF, uma jornada de trabalho que destina um tempo para estudo coletivo entre o grupo de professores. Ainda assim, foram realizados dois apontamentos em vista de melhorias. O primeiro é relacionado à ampliação do referencial teórico estudado nesses momentos de estudos coletivos, visto que, pelos relatos dos professores pesquisados, muitas vezes, restringe-se aos documentos oficiais da RME-SP. Quanto ao segundo apontamento, levantou-se um questionamento de quando e como se dá a formação, por meio da rede de ensino, dos professores que não fazem a jornada JEIF e que não participam desse momento de estudo coletivo. Essa é uma questão que suscita uma problematização para estudos posteriores.

Com relação aos desafios percebidos na implementação do programa SPI, entre os desafios, observou-se que os docentes que trabalham com o programa SPI revelaram ter diferentes concepções quanto à educação integral. Esse quesito foi eleito como um desafio, pois se entende que, de acordo com a concepção de educação integral que tenha o(a) professor(a), isso pode afetar as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, de modo que pode contribuir ou não para o desenvolvimento integral do educando. Por isso, ressalta-se a importância da formação continuada dos professores referente à educação integral, inclusive no que se refere aos conceitos relacionados ao termo e sobre a concepção de educação integral que tem o programa SPI. Afinal, como um professor poderá contribuir para a implementação

de um programa, de acordo com o que foi estabelecido na sua proposta, se ele desconhece a concepção do programa?

Não foi mencionado neste texto, mas existe uma escassez de pesquisas referente ao programa SPI. No levantamento bibliográfico realizado como parte da dissertação de mestrado a que se refere esse recorte (Braga, 2023), além dos documentos oficiais da Secretária Municipal de Educação de São Paulo, foram encontrados apenas dois trabalhos relacionados ao programa SPI, que são a pesquisa de Ribeiro (2020) e uma outra pesquisa da professora e pesquisadora Bauer (2018) sobre avaliação e monitoramento da educação integral que cita o programa SPI como exemplo.

Além dessa escassez de pesquisa relacionadas ao programa SPI, vivencia-se um período que a educação integral volta a ser debatida e que faz parte de políticas públicas educacionais, tais como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Plano Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2020b). Dessa forma, vê-se a importância desta pesquisa e da necessidade de novas pesquisas na temática da educação integral, assim como de outras investigações referente ao programa SPI.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66–71, maio 1983.

BARCELOS, Renata Gerhardt; MOLL, Jaqueline Moll. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17–31, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/737> Acesso em: 20 de nov. 2023

BAUER, Adriana. Avaliação e monitoramento da educação integral: de que qualidade se está falando. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Wildiane Sousa. **Programa São Paulo Integral**: perspectivas de docentes sobre a implementação do programa. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/69486> Acesso em 15 de nov. 2023

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246–257.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Organização de Jaqueline Moll. Brasília: Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em 20 de nov. 2023.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo Rede para a Educação Integral. *In*: CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 76–86.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249–259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COELHO, Lígia Martha C. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96. abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609–626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzbTtXNQrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Luiz Carlos de. Dossiê "Políticas públicas de responsabilização na educação": Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 345–351, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129,

1085–1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.
ISSN Acesos em: 20 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15–24, ago. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da; CASTRO, E. C. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 32, p. 1–25, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339797837_Jornada_de_trabalho_docente_na_rede_publica_de_educacao_basica_Parametros_para_discussao. Acesso em: 20 nov. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC, 2011. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009. Parte 1, p. 13–20.

RIBEIRO, Vanda Mendes. A Implementação do Programa São Paulo Integral e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: análise e proposições. Sumário-Executivo. **REIPPE (Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais)**, São Paulo, 2020. Disponível em: [2f4d3d_645b1bvd7692646838f6750729571701f.pdf](https://reippe.com/d7692646838f6750729571701f.pdf) (reippe.com). Acesso em 20 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50628.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo: Coped, 2020a.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Leis Municipais**, [s. l.], 14 ago. 2020b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2015/1628/16271/lei-ordinaria-n-16271-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-sao-paulo?q=16271>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Especial de Comunicação. **Inscrições para adesão do Programa São Paulo Integral 2022 terminam em 10 de setembro. Capital**

SP, São Paulo 2021. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/inscricao-para-adesao-ao-programa-sao-paulo-integral-2022-terminam-em-10-de-setembro>. Acesso em: 15 nov. 2021

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 26, de 10 de agosto de 2022. Reorienta o programa “São Paulo Integral – SPI” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-26-de-10-de-agosto-de-2022> Acesso em: 15 de nov. 2023

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13–31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de nov. 2023.