PERSPECTIVA DOCENTE: DESAFIOS E POTÊNCIAS EM UM PROGRAMA INDUTOR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

TEACHER PERSPECTIVE: CHALLENGES AND POTENTIAL IN AN INTEGRAL EDUCATION PROGRAM INDUCTOR

PERSPECTIVA DOCENTE: DESAFÍOS Y FORTALEZAS EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL INDUCTIVO

Wildiane Sousa Braga[1]
Jorge Luiz Barcellos da Silva[2]

RESUMO
Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada "Programa São Paulo Integral – perspectiva dos docentes sobre a implementação do programa" (Braga, 2023). O objetivo da pesquisa foi investigar como ocorre a implementação do programa São Paulo Integral, a partir da perspectiva dos docentes que vivenciam o programa nas escolas. Utilizou-se uma abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan; Biklen, 1994). Para produção de dados, aplicou-se questionário e entrevista semiestruturada. Foram utilizados a análise de conteúdo (Laville; Dionne, 1999) e o método de análise de prosa (André, 1983). O aporte teórico inclui Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Guará (2006), Moll (2011, 2012), Almeida e Moll (2018) e Posser, Almeida e Moll (2016). Os resultados destacam como potência a autonomia discente, os projetos desenvolvidos e a formação continuada *in loco*. Os desafios se referem às diferentes concepções sobre educação integral, à homogeneização entre os conceitos de tempo integral e educação integral e à falta de tempo de preparo das aulas e de espaço disponível. Concluiu-se que a RME-SP busca o desenvolvimento integral dos estudantes. Não obstante, se faz necessário que essa rede esteja atenta para que o referido Programa não seja reduzido ao tempo integral e que o subsidie suficientemente para que os desafios sejam sanados. Com ressalvas, grande parte dos professores relatou acreditar na proposta do Programa.
PALAVRAS-CHAVE: educação integral; escola pública; formação de professores; Programa São Paulo Integral.

ABSTRACT
This paper presents the results of a master's research entitled "São Paulo Integral Program – teachers' perspective on the implementation of the program" (Braga, 2023). The objective of the research was to investigate how the implementation of the São Paulo Integral program occurs from the perspective of teachers who experience the program in schools. A qualitative approach was used (Deslandes, 1994), with technical procedures of bibliographic, documentary (Gil, 2002) and multiple case study research (Bogdan; Biklen, 1994). For data production, a questionnaire and semi-structured interviews were applied. The analyses used were content analysis (Laville; Dionne, 1999) and the prose analysis method (André, 1983). The following theoretical frameworks were used: Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Guará (2006), Moll (2011, 2012), Almeida e Moll (2018) e Posser, Almeida e Moll (2016). The results highlight student autonomy, developed projects and continuing professional development on-site as strengths. The challenges refer to the different conceptions about comprehensive education, the homogenization between the concepts of full-time and comprehensive education and the lack of time to prepare classes and available space. It was concluded that the São Paulo Municipal Education Network seeks the comprehensive development of students. Notwithstanding, it is necessary for the SP-MEN to be vigilant so that the SPI program isn´t reduced to full-time and that it sufficiently subsidizes the program so that the challenges are overcome. With reservations, most teachers reported believing in the program's proposal.
KEYWORDS: integral education; public school; teacher training; São Paulo Integral Program.

[1] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil: Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7252-4637
[2] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil: Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5135-6363

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

RESUMEN
Este trabajo presenta los resultados de una investigación de maestría titulada "Programa São Paulo Integral – perspectiva de los docentes sobre la implementación del programa" (Braga, 2023). El objetivo de la investigación fue investigar cómo se implementa el programa São Paulo Integral desde la perspectiva de los docentes que viven el programa en las escuelas. Se utilizó un enfoque cualitativo (Deslandes, 1994), con procedimientos técnicos de investigación bibliográfica y documental (Gil, 2002) y estudios de casos múltiples (Bogdan; Biklen, 1994). Para la producción de datos se aplicó un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Los análisis utilizados fueron el análisis de contenido (Laville; Dionne, 1999) y el método de análisis de prosa (André, 1983). Se utilizaron como soporte teórico: Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Guará (2006), Moll (2011, 2012), Almeida e Moll (2018) e Posser, Almeida e Moll (2016). Los resultados destacan como potencial la autonomía de los estudiantes, los proyectos desarrollados y la formación presencial continuada. Los desafíos se refieren a las diferentes concepciones de educación integral, la homogeneización entre los conceptos de educación integral y de tiempo completo y la falta de tiempo para preparar las clases y espacios disponibles. Se concluyó que la Red Municipal de Educación de São Paulo busca el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, es necesario que la RME-SP tenga cuidado para que el programa SPI no se reduzca a tiempo completo y que subsidie suficientemente el programa para que los desafíos se resuelvan. Con reservas, la mayoría de los docentes informaron creer en la propuesta del programa
PALABRAS CLAVE: educación integral; escuela pública; formación docente; Programa Integral de São Paulo.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história brasileira, a partir da década de 1930, a temática educação integral conquista espaço nas políticas educacionais, uma vez que a educação ganha centralidade com o novo governo. Nesse contexto, em um cenário de disputa no campo educacional, são apresentadas diferentes propostas de inovação pedagógica, como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, documento que coloca em pauta "[...] a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente" (Branco, 2012b, p. 112).

Nos anos que sucedem, surgem outros marcos educacionais, entre eles, destacam-se os parques infantis entre 1935 e 1938, as escolas parque em 1950 e, após um período de silenciamento devido à Ditadura civil-militar de 1964, os Centro Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, em 1980. Muitos desses marcos fomentaram, não só na época, o desenvolvimento de uma educação integral e se mantêm reverberando como referência sobre a temática até os dias atuais.

Ainda que se tenha esse histórico, a educação integral não foi olvidada. Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996), o que dialogou com a Constituição Federal de 1988 (CF/88 - Brasil 2005) que estabeleceu, no artigo

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

205, que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Para Guará (2006), a educação integral ressurge como uma busca por uma educação de qualidade.

No texto do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Brasil, 2001), aborda-se a ampliação da jornada escolar para turno integral, entendendo, esse tempo, como oportunidade para mais aprendizagens (Almeida; Moll, 2018). Para essas autoras esse PNE "[...] apoia e valoriza a educação integral como uma oportunidade de fomentar a educação integral dos sujeitos" (Almeida; Moll, 2018, p. 5). No PNE, que compreende o período 2014 a 2024, foi estabelecido, na meta 6, "[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (Brasil, 2014).

Em consonância com o PNE, muitos planos municipais estabeleceram como meta a educação integral, entre eles, o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME-SP), que estabeleceu, na meta 9, a oferta de educação integral em tempo integral (São Paulo, 2015). Dessa forma, surgiram, em várias esferas, propostas/programas indutores de educação integral. Como exemplo, há, do âmbito federal, o Programa Mais Educação (PME), do estadual de São Paulo, o Programa de Educação Integral (PEI), e, do municipal, o programa São Paulo Integral, o qual foi objeto de estudo desta pesquisa.

Este artigo se refere à pesquisa de mestrado desenvolvida por Braga (2023) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia e Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – *Campus* Guarulhos. O objetivo geral foi investigar como ocorre a implementação do programa São Paulo Integral (SPI) a partir da perspectiva dos docentes que vivenciam o programa nas escolas.

Isso posto, o presente artigo visa disseminar os resultados obtidos por meio da pesquisa, além de contribuir para o campo de estudos sobre educação integral. Com esse intuito, a metodologia utilizada será elucidada e os resultados obtidos serão apresentados, a partir da análise dos dados produzidos, dialogando com autores que versam sobre a educação integral.

A escolha metodológica do caminho percorrido

A pesquisa a que se refere este artigo (Braga, 2023) teve abordagem qualitativa (Deslandes, 1994), com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental (Gil, 2002) e estudo de caso múltiplo (Bogdan; Biklen, 1994). No estudo de caso múltiplo, a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

produção de dados foi realizada por meio de aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada. Na análise documental, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de acordo com as etapas pronunciadas por Laville e Dionne (1999). Quanto aos dados obtidos por meio da entrevista, estes foram analisados pelo método de análise de prosa, conforme proposto por André (1983).

O objeto de estudo foi o São Paulo Integral (SPI), programa indutor de educação integral no município de São Paulo. Como objetivo geral, buscou-se investigar como ocorre a implementação do programa SPI, a partir da perspectiva dos docentes que o vivenciam nas escolas, com a seguinte questão problematizadora: *como tem ocorrido a implementação do Programa São Paulo Integral nas unidades escolares, de acordo com os relatos dos docentes que trabalham com o programa?*

Com essa problematização, buscou-se compreender a configuração do programa SPI e a concepção de educação integral que o rege. Com esse intuito, o estudo foi aprofundado com base em referenciais teóricos que abordam a educação integral, em bibliografias e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) que orientam o programa, como, também, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas Atas do Conselho de Escola de cada Unidade Educacional (UE) pesquisada. Foram adotados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e a documental, pois foi desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos, documentos públicos e privados, relacionados ao objeto de estudo (Gil, 2002).

Optou-se por desenvolver a pesquisa em três escolas do município de São Paulo, localizadas na zona sul, pertencentes a Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo, tendo como critério de seleção escolas participantes do programa desde sua vigência, ou seja, desde 2016. Nesse cenário, como metodologia de investigação, a pesquisa foi delineada como estudo de caso. Segundo André (2013, p. 97), o estudo de caso pode ser usado em "[...] pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural". Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em três unidades educacionais, ela foi enquadrada como estudo de caso múltiplo, por, conforme Ventura (2007, p. 384), tratar-se de "[...] vários estudos [...] conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo".

A pesquisa, para sua realização, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisas (CEP). Uma vez aprovada, a pesquisa foi apresentada à Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo. Após aceite, foi realizado o convite para as três Unidades

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

Escolares (UEs) que se pretendia pesquisar. Dada a concordância dessas UEs, o procedimento seguinte foi explicar e convidar os/as docentes a contribuírem para a pesquisa que seria realizada.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores/as que trabalhavam nas UEs em que a pesquisa foi proposta, vinculados, à época, ao programa SPI como docentes de turmas do SPI ou como professores/as que trabalhavam com algum projeto relacionado a esse programa. Foram convidados, aproximadamente, 50 professores/as, com um retorno de 25 respondentes, sendo validados, para a pesquisa, 20 questionários respondidos. Para a segunda etapa – a entrevista online semiestruturada – foram selecionados/as, dentre os/as respondentes dos questionários, três professores/as, um/a de cada UE participante, tendo como critério professores/as com mais tempo de envolvimento no programa.

Como pronunciado, para a pesquisa documental, foi realizada a análise de conteúdo de acordo com as etapas relatadas por Laville e Dionne (1999). Esses autores alertam que não há um único modo de fazer a análise, mas sim "um conjunto de vias possíveis" (Laville; Dionne, 1999, p. 2016). O modelo escolhido para análise documental foi o que os autores chamam de modelo misto, pois, nele, as categorias "[...] são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará" (Laville; Dionne, 1999, p. 2019). Na primeira fase, realizou-se a exploração do material; no passo seguinte, elencou-se duas categorias: "a configuração do programa SPI em cada unidade escolar" e a "articulação do PPP com a educação integral e o território no entorno da escola" (Braga, 2023, p. 61).

Os dados produzidos por meio da entrevista foram analisados pelo método de análise de prosa, conforme proposto por André (1983), qual seja, a partir do exame dos dados e contextualização no estudo, são gerados tópicos e temas e, a depender da importância desse tópico e tema, o conjunto poderá ser destacado como uma categoria. Vale ressaltar, ainda segundo André (1983), que os procedimentos metodológicos não são lineares, pois, em um sentido espiral, são revisitados no decorrer da análise. O rigor metodológico adotado para a análise da prosa seguiu os procedimentos descritos por Sigalla e Placco (2022). Dessa forma, nesta pesquisa, foi realizada, primeiramente, a leitura e a releitura de todo o material coletado. Em seguida, foram localizados e reconhecidos os tópicos, ou seja, os assuntos abordados pelos sujeitos. O terceiro passo consistiu na identificação dos temas manifestados nesses tópicos e, por fim, os tópicos e temas foram separados em categorias, as quais foram organizadas em uma tabela de categorização.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

A escolha metodológica do caminho percorrido

Esta seção se destina à apresentação dos resultados referentes à pesquisa documental e bibliográfica, elucidando a configuração do SPI nos documentos que orientam esse programa nas escolas participantes da pesquisa e como a educação integral é articulada ao PPP dessas UEs.

O trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) é orientado pelo Currículo da Cidade. Esse currículo é estruturado com base em três conceitos: educação integral, equidade e educação inclusiva. A educação integral "[...] tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural" (São Paulo, 2019, p. 12). Nesse sentido, o "Programa São Paulo Integral é o programa principal e basilar para a implementação da política de Educação Integral na Cidade de São Paulo" (São Paulo, 2020, p. 84).

O programa SPI foi apresentado pela Rede Municipal de São Paulo (RME-SP) em 2015 e entrou em vigência em 2016. No ano de 2024, foi regulamentado pela Instrução Normativa SME 24/2023 de 04/09/2023 (São Paulo, 2023a), revogada pela Instrução Normativa SME nº 25/2024 (São Paulo, 2024). Desde o início da vigência do programa SPI, a cada ano é publicada uma nova Instrução Normativa (IN) que o orienta. Vale ressaltar que a IN SME nº 26, de 10 de agosto de 2022 (São Paulo, 2022), orientava o programa durante um determinado período da realização desta pesquisa, ano de 2023, portanto, as informações contidas neste artigo são referentes a essa IN.

Na RME-SP, todas as UEs devem desenvolver uma educação integral, no entanto, nem todas participam do programa SPI, pois se trata de mais um meio para o desenvolvimento da educação integral e não a educação integral como um fim. Ao aderir ao programa, as UEs devem decidir quais turmas serão participantes, ou seja, em uma mesma UE existem turmas que participam do programa SPI e outras não, como é possível observar no Quadro 1:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

Quadro 1 – Síntese da organização administrativa das UEs participantes da pesquisa. Dados referentes ao ano de 2022

Unidades Escolares e ano de fundação	Quantidade total de estudantes	Turmas atendidas na UE	Turmas participantes SPI	Horário de atendimento SPI
Primeira UE Ano de 1967	794	1º ano 9º ano	1º e 2º anos	12h às 18h50min
Segunda UE Ano de 2000	152	1º ao 3º ano	1º ao 3º ano	7h às 14h
Terceira UE Ano de 1988	Não consta no PPP	1º ano 9º ano	1º ao 5º ano	06h50 às 13h50min

Fonte: Braga (2023, p. 102).

As turmas participantes do SPI têm sua jornada ampliada para 7h diárias/8h aulas, ofertando, no Ensino Fundamental, além das disciplinas eletivas da matriz curricular, mais 10h/aulas de experiências pedagógicas. Entre essas, são acrescentadas no programa SPI mais aulas de leitura, de inglês, de educação digital, de arte e de educação física, conforme as definições da IN em vigência. As experiências pedagógicas são ministradas por professores/as da própria RME-SP e estão inseridas no que essa rede denomina como 'Territórios do Saber'. Nesse contexto, o 'Território do Saber' é conceituado como "[...] a inserção da experiência do professor, estudante ou comunidade do território no currículo, com a possibilidade de se trabalhar em outros espaços dentro ou fora da sala de aula [...]" (São Paulo, 2017, p. 58).

Os territórios do saber estão divididos em seis temáticas, cujo intuito é o de "[...] ampliar as possibilidades do trabalho do(a) professor(a) a partir de suas experiências (acadêmica, cultural e social), considerando as demandas que emergem do território" (São Paulo, 2020, p. 89). As seis temáticas do território do saber são: I) Educomunicação, oralidade e novas linguagens; II) Culturas, arte e memórias; III) Orientação de estudos e invenção científica; IV) Consciência e sustentabilidade socioambiental, economia solidária e educação financeira; V) Ética, convivência e protagonismo; VI) Cultura corporal, aprendizagem emocional e promoção da saúde.

No Quadro 2, é possível constatar as experiências pedagógicas desenvolvidas no ano de 2022 em cada uma das unidades escolares pesquisadas (nomes fictícios):

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

Quadro 2 – Experiências pedagógicas das três unidades escolares participantes da pesquisa

Emef Doxas	Emef Sofia	Emef Episteme
• Artes plásticas; • Culinária; • Educação ambiental; • Invenção criativa; • Matemática; • Meditação; • Pilates Ball; • Robótica.	• Brinquedos e dobraduras; • Brincadeiras de roda; • Clube de leitura; • Desenhos lúdicos; • Diálogos e meditação; • Inclusão digital; • Jogos e brincadeiras; • Músicas e ritmos.	• Aprofundamento em inglês; • Brinquedos e brincadeiras; • Investigação científica; • Jogos de tabuleiro; • Jogos e brincadeiras; • Língua estrangeira; • Linguagem de programação; • Música e esquema corporal; • Música percepção auditiva; • Oficina de produção de textos.

Fonte: Braga (2023, p. 103).

Como evidenciado anteriormente, “apesar da ampliação do tempo dos estudantes na escola, o objetivo principal do programa não é o tempo integral, mas, sim, que, por meio desta expansão de tempo, desenvolva-se uma educação integral [...]” (Braga, 2023, p. 34).

Diante do exposto, é possível observar que a ampliação da jornada escolar é usada para oportunizar outras aprendizagens para os estudantes, conforme defendido por Gonçalves (2006) e não para ofertar ´mais do mesmo´, como criticado por Branco (2012a), pois constata-se a oferta de experiências diversificadas das que já fazem parte da matriz curricular. No entanto, ao refletir sobre o trabalho com as diferentes dimensões, visando o desenvolvimento integral, percebem-se poucas experiências pedagógicas inseridas nos territórios do saber com as temáticas: V) Ética, convivência e protagonismo e VI) Cultura corporal, aprendizagem emocional e promoção da saúde.

Em relação à articulação da educação integral e ao PPP das UEs, foi possível perceber diferentes abordagens em cada UE pesquisada. Em uma delas, ao analisar o PPP, nota-se que a educação integral “[...] não é tratada apenas como uma parte do currículo ou como projeto do programa SPI desvinculado do contexto educacional, mas, sim, como a educação que permeia a vida na/da escola” (Braga, 2023, p. 104). Já na outra UE, percebe-se que se busca destacar a importância do desenvolvimento integral, porém no PPP a “[...] educação integral compõe parte do que acontece na escola, como os projetos do programa SPI, mas não aparece como uma concepção de educação que é desenvolvida na UE” (Braga, 2023, p. 105). Referente à terceira UE, contata-se uma grande articulação da educação integral no PPP, mostrando que “[...] a escola não somente é participante do programa SPI, mas também tem a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

educação integral como a concepção de educação desenvolvida na unidade" (Braga, 2023, p. 105).

Após a explanação quanto aos resultados referentes à análise documental, prosseguiremos, na próxima seção, elucidando os resultados referentes à produção dos dados dos questionários e das entrevistas.

Dados revelados: desafios e potências relacionados ao programa SPI

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada em três unidades educacionais que ofertam Educação Básica. Para participar da pesquisa, foram convidados/as, aproximadamente, 50 professores/as; 25 responderam ao questionário, sendo 20 questionários validados, dentre eles, 13 de professores/as do Ensino Fundamental I, anos iniciais; 17 respondentes do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos/as os/as docentes são graduados/as, destes, 14 são pós-graduados/as, sendo que três têm pós-graduação *stricto sensu* em instituição privada.

No que diz respeito à experiência profissional na RME-SP, 17 respondentes relataram trabalhar na instituição há mais de três anos, enquanto três deles/as estavam na instituição há menos de três anos. Vale ressaltar que 12 respondentes têm a Jornada Especial de Formação Integral (JEIF), fato importante para esta pesquisa, pois essa jornada possibilita a formação continuada *in loco*, sendo que, das 40 horas-aula, 25 são destinadas para regência em sala e, quanto às demais 15 horas, 4h são específicas para "[...] a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação - PEA, orientado pelo Coordenador Pedagógico" (São Paulo, 2023b, art. 12).

A discussão dos dados será apresentada à luz de autores/as que versam sobre a temática educação integral, pois, de acordo com Severino (2009, p. 17), os dados levantados "[...] precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos".

Com o intuito de atingir o objetivo proposto para a pesquisa, que foi investigar como ocorre a implementação do programa São Paulo Integral (SPI) a partir da perspectiva de docentes que vivenciam o programa nas escolas, agrupou-se os temas elencados nos relatos dos/as participantes em potências e desafios relacionados ao programa SPI.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

Entre os resultados, destacou-se como potência a autonomia discente, os projetos desenvolvidos e a formação continuada *in loco*. "Vale acentuar que, como potência, foram entendidos os temas, acima mencionados, que são desenvolvidos dentro da UE e que podem contribuir para a proposta de uma educação integral da RME-SP" (Braga, 2023, p. 118).

De acordo com os resultados obtidos, os projetos desenvolvidos por meio do programa SPI possibilitam, ao/à estudante, o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento que não são ofertadas na escola em tempo regular. Esses projetos também estimulam a autonomia discente, buscando-se o desenvolvimento do/a educando/a nas diferentes dimensões.

A formação continuada *in loco* foi uma das potências de grande destaque. Com relação às respostas ao questionário, quando perguntados/as sobre formação referente à educação integral, apenas quatro professores/as afirmaram já terem participado. Em contrapartida, "[...] quando perguntado sobre a formação referente à educação integral na UE, 12 professores afirmam que houve algum momento reservado para estudos referentes à educação integral" (Braga, 2023, p. 110). Percebe-se a mesma afirmativa nos dados coletados por meio de entrevista, ou seja, os/as três docentes entrevistados/as afirmaram que existe um momento de estudo referente à educação integral no horário formativo, que ocorre dentro da jornada de trabalho para quem tem a Jornada Especial de Formação Integral (JEIF), formação essa considerada de suma importância. A esse respeito, conforme alertado por Gadotti, para que um programa de educação integral tenha êxito, é necessário refletir sobre "[...] o que seu programa de educação integral está fazendo em relação à formação continuada do(a) professor(a)?" (Gadotti, 2009, p. 110).

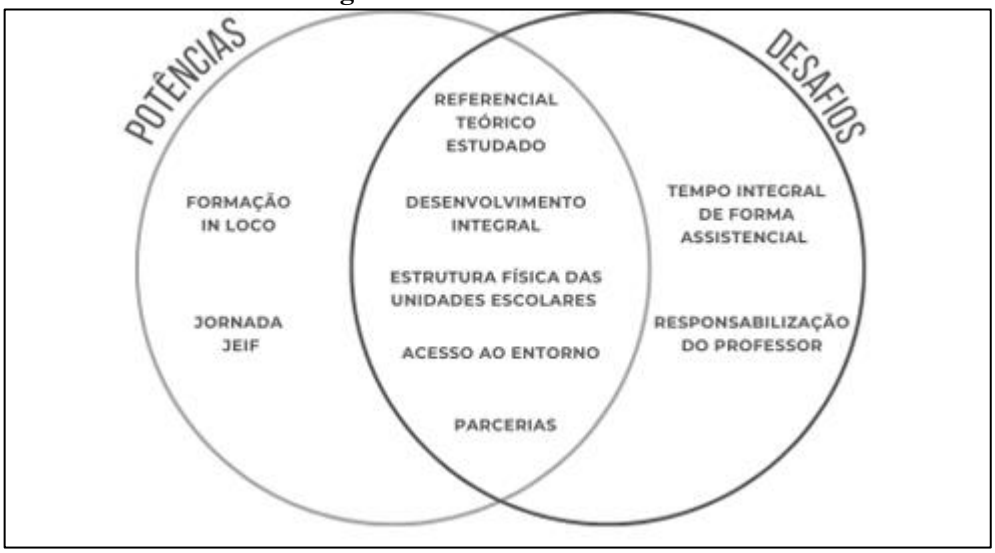
Os desafios se referem às diferentes concepções sobre educação integral, à homogeneização entre os conceitos de tempo integral e educação integral e a precarização do trabalho docente referente ao tempo de preparo das aulas e o espaço disponível. Foram considerados como desafios "[....] os temas que aparecem como dificultadores para a implementação dessa mesma proposta" (Braga, 2023, p. 118).

Embora certos tópicos tenham sido identificados como desafios, é importante ressaltar que não se trata de um resultado cristalizado, pois, alguns deles, podem se transformar em grandes potencialidades, se superados.

Na Figura 1, podemos observar os tópicos elencados como potências, como desafios e outros que, na intersecção, foram assinalados tanto como desafio quanto potência:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

Figura 1 – Desafio e Potências



Fonte: Braga (2023, p. 118).

Dessa forma, a princípio, o tópico desenvolvimento integral, por exemplo, foi manifestado como um desafio, pois é uma concepção de educação integral que ainda não está consolidada. No entanto, existe uma busca "[...] por desenvolver as múltiplas dimensões propostas pelo programa SPI, porém, buscar meios para alcançar esse objetivo é visto com uma potência" (Braga, 2023, p. 118).

Essas colocações permitem entender, conforme Posser, Almeida e Moll (2016, p. 123), que "[...] a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão". De acordo com as mesmas autoras, o objetivo "[...] é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional" (Posser; Almeida; Moll, 2016, p. 123).

Embora a concepção do programa esteja alinhada às ponderações de Posser, Almeida e Moll (2016), os resultados da pesquisa revelam que os/as docentes envolvidos/as com o programa SPI possuem concepções diversas sobre educação integral. Além disso, é possível identificar homogeneização entre os conceitos de tempo integral e educação integral, muitas vezes entendendo-se o tempo integral apenas na perspectiva assistencial. Essa falta de distinção entre tempo integral e educação integral é um fato preocupante, pois os dois termos não são sinônimos. Barcelos e Moll (2023) alertaram sobre isso ao afirmarem que:

> A redução de educação integral à escola de tempo integral ou de turno integral, em que se oferece aos estudantes mais do mesmo, isto é, sem mudanças estruturais e de práticas pedagógicas que não refletem um currículo humanizado, precisa ser explicitada e enfrentada, sob pena de nos mantermos alijados tanto na prática

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

> cotidiana das escolas, quanto na elaboração das políticas educacionais, do largo horizonte de formação humana defendido e praticado, ao longo da nossa história, por aqueles que compreendem a relação entre escola e democracia (Barcelos; Moll, 2023, p. 27).

Como vimos anteriormente, a formação *in loco* referente à educação integral foi apontada com uma potência nas escolas pesquisadas. Dessa forma, indica-se que esses momentos sejam usados também para aprofundamento de estudos que possibilitem a reflexão sobre as diferentes concepções de educação integral, de forma a transpor concepções que reduzem educação integral e que não refletem um currículo humanizado, como asseveram Barcelos e Moll (2023).

Quanto ao outro desafio apresentado, a precarização do trabalho docente, referente às condições e trabalho, em uma escala em que 5 correspondia a um fator muito dificultador e 1 a pouco dificultador, pelo menos oito professores/as apontaram como um fator dificultador a falta de tempo para preparar as aulas referentes ao programa SPI, assim como a falta de espaço adequado para desenvolver os projetos relacionados ao programa. Inclusive, sobre esse desafio, observou-se uma outra questão, a de que os/as professores/as se sentem responsabilizados/as por resolver questões que não dependem apenas de suas ações individuais. Percebe-se tal fato no excerto a seguir, de uma das entrevistas, em que se expõe o seguinte "[...] é sempre assim, a teoria fantástica, a elaboração é fantástica, mas, na hora que vai colocar na prática, é [pausa] a coisa não dá certo, e o professor tem que [pausa] é [pausa] o professor tem que estar lá na frente. A solução tem que vir dele. Eu acho até cruel isso" (Braga, 2023, p. 115 - 116).

Ao discorrer sobre a cultura da performatividade, Lucíola Santos (2004, p. 1153) alertou sobre os danos que podem resultar para os/as professores/as quando estes/as assumem a responsabilidade e a culpa por problemas relacionados ao seu trabalho. Nesse sentido, ressalta-se a importância de "[...] acolher o saber fazer acumulado longa e coletivamente pelos professores, incluindo a dimensão daquilo que é possível e necessário fazer, mas que permanece como agir não realizado, como agir impedido" (Ernica, 2006, p. 30). Nesse contexto, entende-se, portanto, como necessário "[...] buscar meios para entender, juntamente como os professores, o que é possível e necessário fazer, mas que permanece como agir não realizado no cotidiano escolar [...]" (Braga, 2023, p. 128). Em outras palavras, é fundamental que, coletivamente, sejam pensadas e desenvolvidas estratégias que contribuam para a transposição dos obstáculos que surgem na implementação de um programa, nesse caso, o

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

SPI, de modo que os/as professores/as não se sintam responsabilizados/as por questões que ainda se apresentam como desafios.

Ainda que de forma *en passant*, vale retomar a Figura 1. Na intersecção das circunferências, podemos observar quatro tópicos ainda não mencionados até aqui: o referencial teórico estudado; a estrutura física das unidades escolares; o acesso ao entorno e as parcerias.

Quanto ao referencial teórico estudado e referente aos estudos dentro da jornada de trabalho, da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), embora os/as professores/as tenham relatado momentos destinados a estudos voltados à educação integral, os resultados mostraram que muitos dos estudos se detêm aos próprios documentos da RME-SP referentes à educação integral. Dessa forma, justifica-se a escolha de tal tópico estar entre a potência e o desafio, pois a proposição da pesquisa é que esses estudos sejam ampliados para outros referenciais teóricos além dos ofertados pela RME-SP.

Com relação aos outros tópicos – estrutura física, o acesso ao entorno e as parcerias – entende-se que estes estão correlacionados e, até mesmo, têm relação com o desafio anunciado quanto ao espaço adequado para o desenvolvimento dos projetos do programa SPI. Importante ressaltar que foi realizado um mapeamento do entorno e da estrutura física das unidades educativas, o qual também foi usado como elemento da pesquisa. Conforme esse mapeamento, as três unidades educativas apresentavam estrutura física em consonância com os itens solicitados pelo PNE referentes a atendimento em tempo integral. Embora isso, os/as professores/as declararam ser um desafio ter um espaço disponível adequado.

Com isso posto, defende-se, novamente, a importância da formação continuada referente à ressignificação de espaços e ampliação do território educativo para além dos muros da escola. Na compreensão de Moll (Brasil, 2009, p. 37), o PPP da unidade deve "[...] prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade [...]", o que implica na importância de um mapeamento dos espaços da comunidade, com o intuito de que os alunos possam utilizá-los (Moll, 2011, p. 40). Assim, entende-se que o desafio de ter um espaço adequado pode ser amenizado caso o território educativo seja ampliado para além dos muros da escola, o que possibilita acesso à cidade e a parceria com o entorno UE.

Conforme entende Gadotti (2009, p. 39-40), "[...] não há educação integral sem a integração das diversas 'educações' [...] que aproveitam ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade [...]". Ainda assim, vale ressaltar que não cabe somente à escola a responsabilidade do acesso à cidade, ou seja, faz-se necessário um

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

trabalho intersetorial, que sejam realizadas parcerias com diferentes instituições e com a comunidade do entorno da unidade educacional e da cidade. Isso implica, também, que o processo seja feito "[...] em articulação com as redes – de proteção social, saúde, assistência, pontos de cultura/esportes, entre outras – o reconhecimento [...] das potencialidades do território, como lócus potentes [...]" (São Paulo, 2020, p. 98). Nessa compreensão, além de uma articulação com outras instituições, é importante que se perceba "[...] o mundo e falar sobre ele, apropriar-se das falas já construídas e torná-las nosso ponto de partida para refazer nossas percepções" (Santos, 2016, p. 37). Em análise, esse conjunto de ações pode contribuir para a formação integral do sujeito, na medida em que amplia suas possibilidades de formação em diferentes dimensões e garante seu acesso a diversos locais, buscando o reconhecimento e o pertencimento ao seu entorno e à cidade que habita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a temática "educação integral" volta a ser debatida e tem sido alvo de políticas públicas educacionais. Nesse contexto, observa-se a implementação de programas em esferas federais, estaduais e municipais com propostas indutoras de educação integral. Como exemplo, vê-se o Programa São Paulo Integral, que propõe a educação integral em tempo integral em uma perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política (São Paulo, 2020).

Quanto ao programa SPI, a pesquisa a que se refere este artigo buscou investigar como ocorre a implementação desse programa de acordo com a perspectiva dos/as docentes envolvidos/as. Por meio da análise dos resultados obtidos pela produção de dados, via questionário e entrevista, foi possível elencar as principais potências e os desafios relacionados à implementação do programa.

Os resultados da análise documental e da produção de dados indicaram que o programa SPI propõe o desenvolvimento integral do sujeito, observando as diferentes dimensões – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política –, por meio da ampliação da jornada dos/as estudantes, ofertando, desse modo, a educação integral em tempo integral.

Apesar do que propõe o programa SPI, alguns desafios relacionados à implementação foram manifestados, afinal, parafraseando a professora Marli André (2014, p. 14), é urgente a investigação das particularidades do dia a dia da escola para buscarmos compreender como os/as envolvidos/as "[...] se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

[...] que processos são gerados no dia a dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais" (André, 2014, p. 14).

Nesse sentido, quanto à implementação do programa SPI, por meio da análise das respostas dos/as docentes, foi possível identificar potências e desafios. As potências têm relação com a qualificação do tempo ampliado para os/as estudantes, oferecendo outras possibilidades de aprendizagem para além das que são desenvolvidas em horário regular, propiciando, também, por meio dos projetos que acontecem, a autonomia discente e a busca pelo desenvolvimento do/a educando/a em suas múltiplas dimensões.

Uma potência em destaque foi a formação de professores/as referente à educação integral, pois, nas três unidades educacionais pesquisadas, são ofertados momentos de estudo, dentro da jornada de trabalho, relacionados à educação integral. Ainda que tenha sido um destaque, cabe salientar que nem todos/as os/as docentes participam desse momento de formação, pois depende da jornada de trabalho a que estão vinculados/as. No caso citado pelos/as professores/as entrevistados/as, o momento de estudo referia-se ao Projeto Especial de Ação (PEA), que acontece dentro da jornada JEIF, ou seja, nem todos/as os/as professores/as são optantes dessa jornada ou participam do PEA.

No que se refere aos desafios, a pesquisa revelou a necessidade de estudos voltados à concepção de estudo integral do programa SPI, sobre a ressignificação dos espaços, assim como a ampliação do território educativo para além dos muros da escola, a fim de que se estabeleçam interações com o entorno e que se reflita sobre as possibilidades de acesso à cidade. Para isso, é necessário um trabalho intersetorial que não depende somente da unidade educacional.

Conclui-se, portanto, abordando a importância de um monitoramento, conforme defendido por Bauer (2018), para quem o monitoramento "[...] permitiria apreender o quão próximo do planejado as ações estão sendo implantadas, possibilitando a revisão e o aprimoramento dos processos [...]" (Bauer, 2018, p. 301-302).

Vale ressaltar que, conforme resultados da análise dos documentos, há um acompanhamento da Rede quanto à implementação do programa SPI. Ainda assim, é imprescindível que a RME-SP atente para os desafios apresentados pelos/as docentes, promovendo um diálogo aberto que busque compreender as necessidades e as realidades vividas nas unidades educacionais.

Ainda que apresentados os desafios relacionados ao programa SPI, nota-se que a RME-SP busca consolidar o programa com uma política pública de educação com o intuito de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

ofertar educação integral em tempo integral. No entanto, é necessário cuidado para que o programa SPI não se reduza somente ao tempo integral ou que seja usado apenas como um meio para o cumprimento de metas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Aproximações Entre Educação Integral e Ciência, Tecnologia e Sociedade (Cts). **Revista de Ciências Humanas,** *[S. l.]*, v. 19, n. 02, p. 118-142, 2018. DOI: 10.31512/19819250.2018.19.02.118-142. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3155. Acesso em: 22 out. 2024.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** [livro eletrônico]. São Paulo: Loyola, 2014.

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. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p17-31. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16305. Acesso em: 3 nov. 2024.

BAUER, Adriana. Avaliação e monitoramento da educação integral: de que qualidade se está falando?. *In:* FERREIRA, Antônio Gomes; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht S. (orgs.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral:** desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. pp. 301-320

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) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 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, 2012a. p. 246-257

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, *[S. l.]*, n. 45, p. 111-123, jul. 2012b. Disponível em https://www.scielo.br/j/er/a/VmgNKdGdNHbTdmfzWxZBbjy/abstract/?lang=pt# Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão n° 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria especial de editoração e publicações, Subsecretarias de edições técnicas, 2005.

BRASIL. **Lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ano 180, n. 120-A, p. 1, p. 20 (veto), Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

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: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.

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

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil (2006). *In:* CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 13-31

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: 26 nov. 2024.

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: 26 nov. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

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 da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

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

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto Histórico Na Educação Brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016. DOI: 10.31512/rch.v17i28.2177. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2177. Acesso em: 30 out. 2024.

SANTOS, Douglas. **O Ensino da geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo: Edição do autor, 2016. Disponível em: https://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino_da_geografia. Acesso em: 25 nov. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade, p. 1, São Paulo, SP, 18 set. 2015. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 24 de 4 de setembro de 2023. Amplia a abrangência do Programa "São Paulo Integral – SPI", instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 2015, nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMS e Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, p. 31, São Paulo, SP, 5 set. 2023a. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-setembro-de-2023. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 35 de 5 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2024, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade: p. 18-22, São Paulo, SP, 6 dez. 2023b. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/18170-instrucao-normativa-sme-n-35-de-05-12-2023-dispoe-sobre-a-organizacao-das-unidades-de-educacao-infantil-de-ensino-fundamental-de-ensino-fundamental-e-medio-e-

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

dos-centros-educacionais-unificados-da-rede-municipal-de-ensino-para-o-ano-de-2024-e-da-outras-providencias. Acesso em: 25 nov. 2024.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 26 de 10 de agosto de 2022. Reorienta o Programa "São Paulo Integral – SPI" nas escolas municipais de educação infantil - emeis, centros municipais de educação infantil – cemeis, 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: p. 18, São Paulo, SP, 11 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/detalhe/63092e671411924fe9cc31f6. Acesso em: 3 jul. 2025.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 25 de 29 de agosto de 2024. Amplia a abrangência do "Programa São Paulo Integral – PSPI", instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 2015, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS, Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMS e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, p. 15, São Paulo, SP, 30 ago. 2024. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-25-de-29-de-agosto-de-2024. Acesso em: 03 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2. ed. São Paulo: SME/ COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Historia.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – COCEU. Programa São Paulo Integral – experiências pedagógicas nos territórios do saber. São Paulo: SME/COCEU, 2017. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/programa-sao-paulo-integral-experiencias-pedagogicas-nos-territorios-do-saber/. Acesso em: 25 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral política São Paulo educadora. São Paulo: Coped, 2020. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/educacao-integral-politica-sao-paulo-educadora/. Acesso em: 3 nov. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2024.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Intersaberes**, *[S. l.]*, v. 17, n. 40,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025

p. 100-113, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2276. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276. Acesso em: 3 nov. 2024.

VENTURA, Magda Maria. Estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Wildiane Sousa Braga
Pedagoga e mestra em educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIFESP, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva e é membra do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), vinculado ao PPGE da Unifesp, coordenado pela Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
E-mail: wildiane.braga@unifesp.br

Jorge Luiz Barcellos da Silva
Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestre em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUCSP). Professor Associado no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIFESP. Interesses de pesquisa: Ensino de Geografia, Escola pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP).
E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 126-145, maio/ago. 2025.
Recebido em: 26/01/2025 | Aceito em: 28/06/2025