

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Regina Célia Colla Rodrigues

**Processos Formativos de Educadoras e Educadores, em contextos de trabalho, no
Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2025

Regina Célia Colla Rodrigues

**Processos Formativos de Educadoras e Educadores, em contextos de trabalho, no
Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em **Educação: Currículo** sob orientação do Prof.^a Dra. Marina Graziela Feldmann.

São Paulo

2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

**Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor**

Regina Célia Colla Rodrigues

**Processos Formativos de Educadoras e Educadores, em contextos de trabalho, no
Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de DOUTORA em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho às Educadoras e Educadores que, em tempos marcados por desafios estruturais e tensões políticas, reafirmam com coragem, o compromisso de reinventar o cotidiano vivo da Escola Pública, promovendo práticas que cultivam a inclusão, a dignidade, a escuta para promoção da Educação Integral.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil, código de financiamento 001.

Número do processo: 88887.701243/2022-00

This study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brazil, finance code 001.

Case Number 88887.701243/2022-00

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa do meu processo formativo, sou tomada pelo profundo sentimento de reconhecimento e apreço pelo tempo, pelo espaço, pelas pessoas com as quais compartilhei esta experiência que me trouxe muitos aprendizados. Ainda que palavras me escapem, quero com elas retribuir o carinho, a generosidade, a parceria, que encontrei neste caminho.

Por tudo e por tanto, agradeço profundamente a minha querida Orientadora Marina Graziela Feldmann. Agradeço pelos encontros propiciados durante estes três anos. As reflexões e debates realizados nas terças-feiras, pela manhã, ampliaram meu olhar e contribuíram significativamente na construção desta Tese. Sua orientação, generosa, carinhosa, marcada por incentivos e, sempre atenta e inspiradora, fez deste caminho uma travessia possível e repleta de aprendizados. Obrigada, por me dar autonomia para a escrita e, principalmente, por confiar e por acreditar em mim.

À querida Prof.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, sou eternamente grata pela amizade, carinho e incentivo dispensados nestes oito anos de parceria nos trabalhos realizados no Grupo de Pesquisa em Educação Integral – GPEI-PUC-SP e, em especial neste percurso. Obrigada por dividir comigo muitas angústias e alegrias, pela cumplicidade e confiança na organização dos nossos trabalhos em defesa da Educação Integral e, pelas contribuições em minha banca de qualificação.

Gratidão às Professoras e Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, em especial: Prof.^a Ana Maria Saul, Prof. Antônio Chizzotti e Prof.^a Branca Ponce, pelo carinho e pelas discussões que circulavam em nossos encontros que, proporcionaram reflexões potentes e inspiradoras para a construção desta tese. Ao Prof. Jarbas Vargas Nascimento, do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pelos estudos linguísticos que contribuíram consideravelmente para a escrita desta Tese e, pela contribuição da Prof.^a Scheyla Riyadh Weyersbach do curso Inglês para Fins Específicos: Leitura de Textos Acadêmicos. À querida Maria Aparecida da Silva Abi Rached, Assistente de Coordenação, pessoa ímpar em todos os atendimentos e orientações administrativas.

À Prof.^a Denise Regina Costa Aguiar, pela alegria do nosso encontro na luta por uma educação pública, de Gestão Pública e de qualidade na RME-SP e pelas enriquecedoras contribuições na Banca de Qualificação.

Ao Prof. Alexandre Saul Pinto (in memoriam), presente que a vida acadêmica me concedeu, por seu incentivo constante à continuidade do meu processo formativo e por me

conduzir ao encontro dos estudos sobre a Educação Integral. Sou profundamente grata pelo carinho, pelas orientações e pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação. Sua presença e influência permanecem vivas neste trabalho e em minha trajetória.

À Professora Branca Jurema Ponce, minha profunda gratidão por ter acolhido o convite para integrar a banca examinadora desta Tese, assumindo o lugar do querido Professor Alexandre Saul (in memoriam). Sua generosidade, presença e contribuições trouxeram grande significado a este momento. Gratidão pela sua escuta sensível, pelas contribuições e pelo acolhimento tão humano neste processo.

Ao Professor Cláudio Amaro da Silva Pacheco, minha sincera gratidão pela generosa participação na banca de defesa desta Tese. Sua leitura atenta e contribuições sensíveis enriqueceram profundamente este trabalho, reafirmando o sentido coletivo e dialógico da produção de conhecimentos. Sua presença constituiu, sem dúvida, um valioso presente nesta etapa tão significativa do meu percurso formativo.

A Professora Nádia Dumara Ruiz de Silveira e Angélica Ramacciotti, pela disponibilidade e gentileza em integrar, como suplente, a banca examinadora. Suas Contribuições são motivos de sincero reconhecimento.

Gratidão aos colegas-amigos do GPEI-PUC-SP, pela caminhada, incentivo e parceria nos trabalhos que desenvolvemos em torno da promoção da Educação Integral, Integrada e Integradora.

Aos colegas-amigos, do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora (FEICE), companheiros de tantos momentos de resistência e luta pela Educação Integral democrática e socialmente referenciada.

Aos colegas-amigos do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP, por compartilharem tantos momentos de discussões e aprendizagens acadêmicas.

Às Educadoras e aos Educadores da EMEF Espaço de Bitita que generosamente compartilharam suas experiências, saberes e cotidianos. Este trabalho é atravessado por suas vozes e, sem as quais esta Tese não teria os sentidos que a ela foram dados.

Às minhas filhas Maria Célia e Mariana, meu filho João Paulo e minha nora Marina, minha profunda gratidão pelo incentivo constante, pela torcida silenciosa, pela paciência nos momentos de ausência e pelas palavras de encorajamento. Cada gesto de vocês foi essencial neste percurso.

Agradeço, com especial carinho, ao meu marido Paulo - amigo e companheiro de toda a vida – por sua presença constante e incentivadora, por acolher com “paciência impaciente” os desafios dessa jornada, por estar ao lado nos momentos mais decisivos de minha carreira e desta

Tese, e, sobretudo, por acreditar incondicionalmente na minha capacidade de ir além, mesmo quando eu duvidava.

Agradeço à Capes, por ter dado as condições materiais para que eu pudesse cursar o Doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com financiamento de uma bolsa de estudos Capes/Texas. No entanto, isso não teria sido possível se não fosse o esforço do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, para contemplar com bolsas de estudos todos aqueles e aquelas que se candidataram.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca...a prática docente exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte.

Paulo Freire

RESUMO

RODRIGUES, Regina Célia Colla. **Processos Formativos das Educadoras e Educadores, em contextos de trabalho, no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral**. 2025. 196 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A presente Tese dedica-se ao estudo dos processos formativos realizados em contexto de trabalho, nos horários coletivos de estudo e planejamento, compreendendo estes como espaço e tempo de reflexão para o aprimoramento das práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral e transformação curricular. A pesquisa parte da compreensão que a formação das educadoras e educadores não se limita à formação inicial, mas, sim em um processo contínuo, situado historicamente e, atravessado pelas experiências vividas no cotidiano escolar. Adotando uma abordagem qualitativa (André, 1983, 2008, 2013; Chizzotti, 2009, 2021; Minayo, 2010), a presente pesquisa valeu-se do “Estudo de Caso” como perspectiva metodológica, utilizando pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas aplicadas aos educadores e observação de encontros de formação para compreender as singularidades da realidade estudada e compreender como estes processos formativos apresentam-se como caminho para ampliar a compreensão de si, possibilitando a construção da identidade profissional e a capacidade de intervenção dos sujeitos sobre suas práticas para promoção de projetos comprometidos com os princípios da Educação Integral, no âmbito da escola pública da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, após a implantação do Projeto Mais Educação São Paulo (2014). Dentre os subsídios teóricos que apoiam as discussões e análises dessa tese, destacam-se as contribuições de Paulo Freire (1967, 1999, 2001, 2008, 2011, 2013, 2014), Marina Feldmann (2009, 2020, 2023, 2024), Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Maurice Tardif (2014), Maurice Tardif e Claude Lessard (2019), António Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022), Branca Ponce (2016, 2018), Ponce e Neri (2023) e Jaqueline Moll (2012, 2019, 2022, 2023) para refletir sobre os processos formativos, desenvolvimento profissional e o papel dos horários coletivos como espaço e tempo privilegiado de reflexão crítica sobre as práticas, nas escolas de educação básica, interferindo positivamente para novas formas de organização do currículo para o desenvolvimento da Educação Integral. Os achados da pesquisa evidenciaram que os processos formativos desenvolvidos especialmente nos horários coletivos de estudo e planejamento, configuraram-se como momento privilegiado de aprendizagens, contribuindo para a elaboração coletiva de conhecimento e transformação do currículo. Destaca-se ainda a relevância da valorização de educadoras e educadores por meio de ações formativas situadas, como eixo norteador de políticas públicas educacionais promotoras da Educação Integral.

Palavras-chave: processos formativos; formação permanente; horário coletivo de formação; currículo; Educação Integral.

ABSTRACT

RODRIGUES, Regina Célia Colla. **Training processes of Educators in work contexts in Elementary Education within the Municipal Education Network of São Paulo and Integral Education**. 2025. 196 f. Thesis (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This thesis is dedicated to the study of training processes carried out in work contexts, during collective study and planning periods. These are understood as space and time for reflection aimed at enhancing pedagogical practices that promote Integral Education and curricular transformation. The research's premise is the understanding that the education of Educators is not limited to initial training. Instead, it constitutes a continuous process, historically situated and traversed by experiences lived in daily school life. Employing a qualitative approach (André, 1983, 2008, 2013; Chizzotti, 2009, 2021; Minayo, 2010). This study adopted "Case Study" as its methodological perspective. It incorporated document analysis, semi-structured interviews conducted with educators, and observation of training meetings to better understand the specificities of the studied reality. It also explored how these training processes serve as a pathway to broaden self-understanding, enabling the construction of professional identity and the subjects' capacity to intervene in their practices to promote projects aligned with the principles of Integral Education within public schools of São Paulo's Municipal Education Network, following the implementation of the Mais Educação São Paulo Project (2014). Among the theoretical contributions supporting the discussions and analyses of this thesis are the works of Paulo Freire (1967, 1999, 2001, 2008, 2011, 2013, 2014), Marina Feldmann (2009, 2020, 2023, 2024), Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Maurice Tardif (2014), Maurice Tardif and Claude Lessard (2019), António Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022), Branca Ponce (2016, 2018), Ponce and Araújo (2019), Ponce and Neri (2023) and Jaqueline Moll (2012, 2019, 2022, 2023). These works support the reflection on training processes, professional development, and the role of collective periods as privileged space and time for critical reflection on practices in basic education schools, positively influencing new forms of curricular organization for the advancement of Integral Education. The research findings revealed that training processes, especially those developed during collective study and planning times. These constituted key opportunities for learning, and contributed to the collective construction of knowledge and curricular transformation. It also underscores the relevance of valuing educators through situated training actions, as a guiding axis for public educational policies that promote Integral Education.

Keywords: training processes; permanent training; collective training time; curriculum; Integral Education.

RESUMEN

RODRIGUES, Regina Célia Colla. **Procesos formativos de Educadoras y Educadores en contextos laborales en la educación primaria de la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo y la Educación Integral**. 2025. 196 f. Thesis (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

La presente tesis se dedica al estudio de los procesos formativos realizados en contextos laborales, durante horarios colectivos de estudio y planificación. Estos son comprendidos como espacio y tiempo de reflexión destinados al perfeccionamiento de prácticas pedagógicas que promuevan la Educación Integral y la transformación curricular. La investigación parte del principio de que la formación de las Educadoras y los Educadores no se limita a la formación inicial. La verdad, constituye un proceso continuo, históricamente situado y atravesado por experiencias vividas en el cotidiano escolar. Adoptando un enfoque cualitativo (André, 1983, 2008, 2013; Chizzotti, 2009, 2021; Minayo, 2010). Este estudio utilizó el “Estudio de Caso” como perspectiva metodológica. Empleó además análisis documental, entrevistas semiestructuradas con educadores y observación de encuentros formativos para comprender las singularidades de la realidad estudiada. Buscó entender cómo estos procesos formativos se presentan como un camino para ampliar la comprensión de sí, posibilitando la construcción de la identidad profesional y la capacidad de los sujetos para intervenir en sus prácticas, a fines de promover proyectos comprometidos con los principios de la Educación Integral en el ámbito de la escuela pública de la Red Municipal de Enseñanza de la ciudad de São Paulo, tras la implementación del Proyecto Mais Educação São Paulo (2014). Entre las fuentes teóricas que sustentan las discusiones y análisis de esta tesis destacan las contribuciones de Paulo Freire (1967, 1999, 2001, 2008, 2011, 2013, 2014), Marina Feldmann (2009, 2020, 2023, 2024), Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Maurice Tardif (2014), Maurice Tardif y Claude Lessard (2019), António Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022), Branca Ponce (2016, 2018), Ponce y Araújo (2019), Ponce y Neri (2023) y Jaqueline Moll (2012, 2019, 2022, 2023). Estas contribuciones sirven para la reflexión sobre los procesos formativos, el desarrollo profesional y señalan el papel de los tiempos colectivos como espacio y tiempo privilegiados para la reflexión crítica sobre las prácticas en escuelas de educación básica, influyendo positivamente en nuevas formas de organización curricular para el desarrollo de la Educación Integral. Los hallazgos de la investigación evidenciaron que los procesos formativos desarrollados, especialmente en los horarios colectivos de estudio y planificación. Estos se configuraron como momentos clave de aprendizaje, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento y a la transformación del currículo. Además, resalta la relevancia de valorar a las Educadoras y Educadores mediante acciones formativas situadas, como eje orientador de políticas públicas educativas que promuevan la Educación Integral.

Palabras clave: procesos formativos; formación permanente; horario colectivo de formación; currículo; Educación Integral.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos estudos correlatos.....	35
Quadro 2 - Estudos Correlatos.....	35
Quadro 3 - Organização dos artigos.....	39
Quadro 4 - Equipamentos de Educação/ RME-SP.....	87
Quadro 5 - Jornada de Trabalho.....	98
Quadro 6 - Jornadas de Trabalho - Lei nº 11.434/1993.....	101
Quadro 7 - Características Fundamentais do Estudo de Caso - Lüdke e André.....	135
Quadro 8 - Identificação da Unidade Escolar.....	140
Quadro 9 - Tópicos e Temas criados a partir da análise de dados produzidos.....	161
Quadro 10 - Tópicos e Temas criados a partir da análise de dados produzidos.....	162
Quadro 11 - Categorias iniciais criadas a partir da análise dos dados produzidos.....	163

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Percentual de alunos de Educação em Tempo Integral – Brasil – 2014-2023.....	65
Gráfico 2 - Idade das(os) entrevistados.....	156
Gráfico 3 - Gênero das(os) entrevistados.....	156
Figura 1 - Esquema da Política Educacional: prioridades e ações.....	96
Figura 2 - Localização da Diretoria Regional de Educação da Penha.....	139
Figura 3 - Localização Geográfica.....	139
Figura 4 - Premiações e distinções recebidas pela EMEF Espaço de Bitita e suas educadoras e educadores nos últimos anos.....	143
Figura 5 - Mural criado pela artista chilena Verônica Ytier.....	155
Figura 6 - Processo de produção e análise de dados na perspectiva da Análise de Prosa.....	159
Figura 7 - Categorização de dados – 2º passo.....	160
Foto 1 - Livro Ata de Resultados Finais dos Anos de 1958 e 1959.....	141
Foto 2 - Ata dos Resultados dos anos de 1958 e 1959 com o registro do desempenho dos filhos de Carolina de Jesus.....	141
Foto 3 - Fachada da EMEF Espaço de Bitita.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AHM	Arquivo Histórico Municipal
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
	Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São
CEU-FOR	Paulo
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COBEI	Congresso Brasileiro de Educação Integral
COCEU	Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral
Coned	Congresso Nacional de Educação
Covid-19	Corona Vírus Disease
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DREs	Delegacias Regionais de Educação
Deplan	Departamento de Planejamento
Diceu	Diretoria Regional do CEU
Diped	Diretoria Regional Pedagógica
Dired	Diretoria de Estudos Educacionais
DOM	Diário Oficial do Município
DOT	Departamento de Orientação Técnica
DRE	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto das Crianças e Adolescentes
Educom	Educomunicação pelas ondas do rádio
EM	Emenda Constitucional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

ETI	Escola de Tempo Integral
FEICE	Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funbec	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
GEV	Ginásio Estadual Vocacional
GEV	Ginásio Estadual Vocacional
GPEI	Grupo de Pesquisa em Educação Integral
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Imep	Instituto Municipal de Educação e Pesquisa
IN	Instrução Normativa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NAEs	Núcleos de Ação Educativa
NEI	Núcleo de Educação Integral
ONG	Organizações Não Governamentais
PA	Pará
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PEA	Projeto Especial de Ação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
Planedi	Plano de Educação Infantil
PME	Programa Mais Educação
PME	Programa Mais Educação

PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
Poei	Professores Orientadores de Educação Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Salas de Apoio Pedagógico
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SNEI	Seminário Nacional de Educação Integral
SP	São Paulo
SPI	Programa São Paulo Integral
Supeme	Superintendência Municipal de Educação
TOF	Programa Toda Força no Primeiro Ano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO – METODOLOGIA DA PESQUISA....	31
1.1 Metodologia da pesquisa: enfoque epistemológico – análise documental e estudos correlatos.....	31
1.1.1 Enfoque epistemológico – análise documental.....	32
1.1.2 Enfoque epistemológico – estudos correlatos.....	34
1.2 Estudo de Caso de abordagem qualitativa.....	48
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	51
2.1 Mas de onde vem a ideia de Educação Integral no Brasil?.....	53
2.2 O Movimento de Renovação Educacional: compromisso com uma proposta robusta para a educação brasileira.....	55
2.3 A implantação de práticas promotoras da Educação Integral.....	58
2.4 Uma ruptura que durou 20 anos.....	61
2.5 Os Marcos Legais: a proposta de Educação Integral após a Constituição Cidadã de 1988.....	63
2.6 A agenda da Educação Integral no Brasil.....	68
3 A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DAS EDUCADORAS E EDUCADORES PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL - AS PARTICULARIDADES E SINGULARIDADES DO PROCESSO FORMATIVO REALIZADO NOS HORÁRIOS COLETIVOS.....	77
3.1 Os processos formativos de educadoras e educadores enquanto aspecto significativo para o desenvolvimento profissional.....	77
3.2 Processo de ação formadora ou formativa: ação complexa que implica participação consciente de educadores e educadoras.....	81
3.3 Os horários coletivos de estudos e formação na Rede Municipal de Educação de São Paulo.....	86
3.3.1 Histórico da Política Educacional da RME de SP.....	87
3.3.2 Educação na Cidade de São Paulo – busca pela gestão democrática e participativa....	93

3.3.3	Gestão Paulo Freire frente a RME – um divisor de águas para a educação paulistana e formação das educadoras e educadores.....	95
3.3.4	Continuidade e as discontinuidades das políticas educacionais (1993 - 2000)	100
3.3.5	Retomada da política educacional democrática (2001-2004)	103
3.3.6	As propostas neoliberais para a educação paulistana (2005-2012)	107
3.3.7	Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e fortalecimento da RME/SP – Mais Educação São Paulo- gestão Fernando Haddad (2013-2016)	111
3.3.8	Programa “São Paulo Integral” continuidades descontinuadas? (2016 - 2024)	115
4	O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS.....	119
4.1	O Currículo – bases epistemológicas.....	119
4.1.1	Concepções Tradicionais de Currículo.....	121
4.1.2	Concepções Progressistas de Currículo.....	124
4.1.3	O Currículo como espaço de relações.....	127
4.1.4	O Currículo como possibilidade de construir inéditos viáveis.....	129
4.1.5	O Currículo e seus desafios: o que está em jogo nos processos formativos das educadoras e educadores para promoção de práticas voltadas à educação integral ...	131
5	PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	134
5.1	Características do estudo.....	134
5.2	Problema da pesquisa, a Tese defendida e justificativa para sua execução.....	137
5.3	Notas metodológicas.....	138
5.3.1	Contexto da pesquisa – campo de observação: A escola como locus de processos formativos de suas (s) Educadoras(s).....	138
5.3.2	Perfil Sociocultural das crianças, jovens e adultos.....	143
5.3.3	O processo formativo das educadoras e educadores da EMEF “Espaço de Bitita” – O Projeto Especial de Ação (PEA) e a formação em serviço.....	145
5.4	Um estudo de caso qualitativo: A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”	147
5.4.1	Métodos utilizados na coleta dos dados.....	147
5.4.2	Os sujeitos da pesquisa e a produção de dados.....	153
5.4.3	Procedimentos de Análise dos dados.....	157

5.5	Apresentação e discussão dos dados.....	163
5.5.1	Dados produzidos – o que dizem as educadoras e educadores.....	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS.....	184

INTRODUÇÃO

Iniciarei este trabalho com uma prática que venho observando em alguns trabalhos acadêmicos: a narrativa de minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Não se trata de uma simples apresentação pessoal, mas uma narrativa dos motivos que justificam meu percurso. Assim, sinto a necessidade de apresentar um olhar sobre a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, com o objetivo de possibilitar ao leitor compreender minha escolha pela docência, meu processo formativo até chegar ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, conseqüentemente, os caminhos que me levam aos estudos para esta Tese de doutorado. Entendo que esta seja uma importante etapa do meu processo formativo com base na ideia de que a formação docente é constituída de saberes que estão intrinsecamente relacionados com as experiências de vida, com a história profissional, com as relações com os saberes e com o encontro com outros atores (Tardif, 2014).

Considero que a formação docente antecede a formação inicial acadêmica. Levamos conosco educadoras e educadores com os quais tivemos a grata oportunidade de encontros e de múltiplas aprendizagens.

Nasci na cidade de São Paulo. Meus pais, vindos de cidades do interior do Estado não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica. Minha mãe, costureira e dona de casa, cursou até o 4º ano primário e meu pai mal concluiu o 3º ano na mesma cidade que, na época, possuía apenas um Grupo Escolar para a formação das crianças nos anos iniciais, do 1º ao 4º ano.

Criança curiosa, já aos seis anos sabia escrever, copiava cartas escritas para meus avós que moravam no interior de São Paulo (elas iam com as minhas primeiras letrinhas) e por isto, pensava que já podia frequentar o Grupo Escolar. E lá fui eu levar a minha mãe até a escola do bairro para pedir à diretora permissão para minha matrícula. Fui barrada...não tinha a idade. Frustração superada ao saber que iria para outro bairro e poderia iniciar, no ano seguinte, o primeiro ano primário.

Frequentei escolas públicas do bairro que resido. Lembro dos aromas, sabores, cores e burburinhos do primeiro dia de aula. Do acolhimento da professora, dona Mariazinha, das carteiras enormes onde as perninhas ficavam balançando, do primeiro livro, dos colegas... da escola novinha em folha que nos recebia. Vivi muitas experiências potentes e que marcaram meu processo formativo ao longo dos quatro primeiros anos. Um deles foi o processo de alfabetização. Fui alfabetizada a partir da proposta desenvolvida pelo método global de

alfabetização. Não utilizei a cartilha tradicional da época “Caminho Suave” e sim a “Cartilha do Dudu” que contava a história do cotidiano de um menino, com a sua família e seus amigos, que iniciava a escolarização primária. Era uma época em que a educação, apesar dos tempos tenebrosos da ditadura militar, tentava sobreviver ao caos. Neste percurso, fui vivenciando as transformações das políticas públicas para a educação. Vivi a implantação da Lei de Diretrizes e Base – Lei nº 5.692/71 que modificou a estrutura de ensino do país incorporando o ensino primário e o ginásial a um único curso, o ensino de 1º Grau. Contudo, dado ao período de implantação das novas normas, a escola onde cursei estes primeiros anos não ofereceria o 5º ano aos alunos que finalizavam o 4º ano, nos levando a continuar o curso em outra unidade educacional. E assim se fez, fui para outra escola, outras experiências, outros colegas e professores e, outras mudanças no desenvolvimento curricular.

Dentre estas mudanças estruturais, a referida Lei introduziu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, hoje Ensino Médio, visando preparar os alunos para o mercado do trabalho. As escolas passaram a oferecer os cursos profissionalizantes em diversas áreas, como comércio, indústria, agricultura e serviços. Em tese, permitia aos alunos a escolha da formação mais alinhada aos seus interesses e aptidões. Entretanto, devido à falta de infraestrutura física e material das Unidades de Ensino e, da necessidade de formação dos professores para o desenvolvimento curricular destes cursos a proposta fracassou em muitas escolas.

Neste contexto, comecei a pensar na minha formação profissional, uma formação profissional que viesse atender meus interesses e aptidões. A escola que eu frequentava não apresentava oportunidades que me interessavam, portanto, teria que procurar outra escola. Naquele tempo-espço, a opção pela docência me foi apresentada pela minha mãe quando propôs que eu frequentasse o curso do magistério. E assim se fez. Concluí o ensino do 2º Grau no curso de Magistério¹ para os anos iniciais com habilitação para Educação Infantil.

Ainda cursando o magistério, no ano de 1980, iniciei meu trabalho na docência como auxiliar de professora na Educação Infantil. Esta experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico levando-me à necessidade de continuidade de estudos para a docência. Optei pelo curso de graduação em Pedagogia, com o objetivo de aprofundamento teórico profissional e, por algo que desde o início do meu processo formativo profissional me instiga: a formação de professores, por isto optei pela especialização em Coordenação Pedagógica.

¹ A partir de 1971, a formação de professor não mais ficava a cargo das Escolas Normais, mas da chamada Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, regulamentada com a promulgação da Lei 5.692/71.

Atuei como professora de Educação Infantil, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e supervisora escolar em escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo². Na rede privada de educação, também em São Paulo, atuei como professora de Educação Infantil, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professora de Didática e Prática de Ensino na Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau e professora de Políticas Públicas para a Educação no curso de graduação de Pedagogia e Letra.

Neste percurso, com o objetivo do meu desenvolvimento profissional, os processos formativos sempre estiveram presentes e me levaram a buscar cursos de aprofundamento e atualização direcionados a minha curiosidade e a responsabilidade ética no exercício da docência e da formação das educadoras e educadores, com os quais procurei um exercício de construção coletiva de saberes, o que Nóvoa (2009) denomina de “comunidades de práticas”.

Ao assumir as funções da Coordenação Pedagógica, em 1999, minha preocupação era: como contribuir para a formação de educadoras e educadores e, potencializar os horários coletivos de formação³ na perspectiva de instrumentalizá-los para a criação e recriação de suas práticas a partir da reflexão crítica sobre o seu cotidiano – princípio básico do programa de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) instituída na gestão da Prefeita Luiza Erundina (01/01/1989 a 31/12/1992).

Diante deste desafio, quando Coordenadora Pedagógica⁴, ao atuar na proposta de formação de educadoras e educadores procurei oferecer oportunidades de aprofundamento

² O quadro dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo é composto pelos cargos dos níveis superior, médio e básico. A carreira do Magistério Municipal é compreendida pelas Classes de Docentes compostas por professores de Educação Infantil, que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEIs); professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que atua nas Unidades de Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental; professor de Ensino Fundamental II e Médio, que atua nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, pela Classe dos Gestores Educacionais, compreendidas pelos cargos de coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar. O provimento dos cargos da carreira do Magistério Municipal far-se-á mediante concurso público de provas ou de provas e títulos para os cargos da Classe dos Docentes e mediante concurso de acesso, de provas e títulos, para os cargos da Classe de Gestores Educacionais (Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 - consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal).

³ Os horários coletivos de formação foram instituídos na Rede Municipal de Educação de São Paulo a partir da necessidade de garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente considerando os espaços escolares como “espaços de reflexão, de participação, de escuta de voz”, rompendo com os processos formativos anteriores de treinamento, reciclagem. Passou-se a incentivar a formação a partir da definição de carga horária incorporada a jornada de trabalho do professor pela Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

⁴ O coordenador pedagógico das unidades de educação da SME pode ser exercido por profissional da carreira do Magistério Municipal com experiência mínima de três anos no magistério. A investidura no cargo se dá a partir de concurso de acesso, porém este cargo também poderá ser exercido mediante processo de designação em conformidade com a Portaria SME nº 2174/11. Dentre as atribuições do coordenador pedagógico encontram-se: Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional; elaborar o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada e cronograma de reuniões com a Equipe Docente para Gestão

sobre o trabalho docente através de estudos teóricos e reflexão sobre a prática. Estes estudos aconteciam nos encontros dos horários coletivos, reuniões pedagógicas e pequenos seminários de integração entre educadoras e educadores das escolas que compunham o setor de Supervisão Escolar. Em parceria com outros Coordenadores Pedagógicos e com o apoio da Supervisão Escolar, organizamos dois Seminários Integrados sobre Currículo a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das orientações didáticas da política pública para a educação da cidade de São Paulo.

Em 2006, já na Supervisão Escolar⁵, um dos desafios encontrados foi buscar meios de acompanhar e apoiar o aprimoramento do trabalho pedagógico das unidades educacionais a mim atribuídas. Considerando a formação contínua das educadoras e educadores como espaço e tempo de ação-reflexão-ação e as especificidades de cada unidade educacional procurei atuar junto aos diretores e coordenadores pedagógicos a partir de encontros periódicos que chamávamos de “Reunião de Setor da Supervisão Escolar”⁶.

Estes encontros eram organizados com o propósito de promover momentos de estudos e reflexão crítica sobre a educação e os nossos fazeres nas Unidades de Educação. Nossos encontros eram marcados por discussões sobre o currículo para o planejamento e

Pedagógica da U.E; Coordenar a elaboração e implementação dos Planos de Ensino dos professores; Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos estabelecendo conexões com a elaboração do PP, Plano de Ensino e do Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica; Identificar, junto com a Equipe Escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado; planejar ações para a garantia do trabalho coletivo docente e para a promoção da integração dos profissionais que compõem a Equipe Técnica da Unidade Educacional; Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las a necessidades de aprendizagens dos alunos; Participar na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a Unidade Educacional à comunidade e às organizações sociais voltadas para as práticas educacionais.

⁵ O cargo de Supervisor Escolar na SME-SP foi definido pela Lei nº 11.229/92 – Estatuto do Magistério Público Municipal. O cargo pode ser exercido por profissional da carreira do Magistério Municipal com experiência mínima de seis anos no magistério sendo três anos em cargos/funções de gestão educacional. A investidura no cargo se dá a partir de concurso de acesso, porém este cargo também poderá ser exercido mediante processo de designação em conformidade com a Portaria SME Nº 4604/ 2012. Dentre as atribuições do Supervisor Escolar encontram-se: Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais; Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação; Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME; Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.

⁶ Dada a dimensão e complexidade da RME e o grande número de unidades educacionais, de diferentes etapas e modalidades, supervisionadas em seus aspectos técnico-administrativos e pedagógicos em média cada supervisor (a), a depender da Diretoria Regional de Educação (DRE) possui, em média, de 10 a 15 Unidades Educacionais sob sua supervisão organizada no que é chamado Setor de Supervisão Escolar organizado basicamente por região geográfica.

desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, sobre as práticas pedagógicas e avaliação. O planejamento destes encontros era debatido pelo grupo, pelo coletivo de educadoras e educadores que, naquele momento, atuavam nas funções de Direção e Coordenação Pedagógica. Assim, de forma colaborativa e participativa, pudemos romper com modelos de formação oferecidos pela Rede Municipal de Ensino (RME), ampliar nossos olhares e, consequentemente, fortalecidos, buscar uma atuação mais crítica e democrática nos espaços de atuação.

A partir de nossas reflexões sobre a importância dos processos formativos desenvolvidos nos horários coletivos de estudos e planejamento surge a possibilidade de construção de uma proposta de formação coletiva e socialização das práticas pedagógicas das unidades que compunham o grupo. Sentíamos a necessidade de compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes unidades que compunham os setores da Supervisão Escolar. Organizamos encontros com educadoras e educadores de cinco setores de Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, que chamamos de “Seminários de Educadores da Região do Jaraguá⁷”, composto por Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas de Educação Infantil (Emeis), Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs), uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) e do Centro de Educação Unificado (CEU) Pera Marmelo, sede dos encontros. Reunimos cerca de mil e quinhentos educadoras e educadores - diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores, agentes de apoio e assistentes técnicos.

Estes encontros foram organizados a partir de uma temática proposta por educadoras e educadores, representantes das escolas, que compunham o Grupo de Organização dos Seminários. A organização previa dois momentos: o de aproximação teórica com as contribuições de professores das universidades e o de socialização das práticas inscritas por educadoras e educadores das escolas que compunham os setores, através de relatos de práticas e oficinas.

Estas ações só foram possíveis devido ao trabalho coletivo de estudo, reflexão sobre as nossas práticas, e consequentemente de nosso compromisso com o processo formativo. Protagonizamos um movimento ímpar da RME, iluminando o trabalho de tantos outros colegas

⁷ Jaraguá é um bairro da Região Noroeste da cidade de São Paulo, sob jurisdição da Subprefeitura de Pirituba. Faz divisa com os municípios de Osasco, a oeste e Caieiras, a norte. Neste bairro, situa-se o Pico do Jaraguá, o segundo ponto mais alto da cidade de São Paulo e por onde passam também duas importantes saídas para o interior paulista: as rodovias Bandeirantes e Anhanguera. A povoação original do bairro era de índios tupiniquins, até a chegada de portugueses e castelhanos, que desciam o Rio Tietê rumo ao interior. Duas aldeias indígenas guaranis se localizam no bairro: a Tekoa Ytu e a Tekoa Pyau. A região conta com diversos equipamentos públicos, como escolas estaduais e municipais, um Centro Educacional Unificado (CEU), postos de saúde e o Parque Estadual do Pico do Jaraguá. As Escolas Municipais da região são coordenadas pela Diretoria Regional de Educação de Pirituba.

que hoje atuam na Supervisão Escolar. Destaco aqui a importante ação destes colegas na produção do documento “Princípios e diretrizes gerais da prática da Supervisão Escolar Paulistana – SME- 2022” que aponta como importante contribuição do Supervisor(a) Escolar o desenvolvimento de ações formadoras:

A ação supervisora contribuirá efetivamente quando, ao se aproximar dos contextos educativos, realizar leituras críticas e desenvolver ações formadoras, não impositivas, estabelecendo-se relações democráticas e horizontais junto às equipes das unidades educativas, com um olhar externo e parceiro na construção de um projeto de educação (SME-SP, 2022a, p. 23).

Esta experiência enriqueceu consideravelmente meu percurso formativo e motivou meu retorno à Academia.

Ingressei no curso de Pós-Graduação Educação: Currículo na PUC-SP no ano de 2013 para desenvolver minha dissertação de Mestrado. Orientada pela professora doutora Neide de Aquino Noffs, desenvolvemos estudos sobre as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação inicial docente. Encontramos semelhanças nas propostas quanto aos princípios estruturantes das práticas de formação inicial:

[...] o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado apresentam semelhanças quanto aos princípios estruturantes: conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e Escolas Públicas de Educação Básica e desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Rodrigues, 2015)

Contudo, a referida pesquisa também encontrou distinções no desenvolvimento destas propostas de formação:

[...] o Estágio Curricular Supervisionado dispõe de menor tempo e vínculo com as escolas e professores de educação básica e se fundamenta basicamente pela observação, enquanto no PIBID o trabalho coletivo e colaborativo é favorecido desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo não só os licenciandos como os professores das IES e Escolas de educação Básica. Além disso, o PIBID se apresenta como uma possibilidade para poucos, por ser um programa de bolsas que não contempla todos em formação nem os professores envolvidos no processo (Rodrigues, 2015).

Este estudo pode observar que o trabalho coletivo e colaborativo entre as IES e Escolas de Educação básica para formação inicial de professores possibilita uma ponte entre universidade e escolas e nos permite “pensar o percurso do licenciado como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional” (Nóvoa, 2022, p. 94). Processo permanente de formação que exige de nós, educadoras e educadores, compromisso com reflexão crítica sobre a prática e para o desenvolvimento profissional.

Ao finalizar os trabalhos do Mestrado e ainda atuando como supervisora escolar, participei dos grupos de estudos e implementação das diretrizes curriculares na SME (2014) e continuei com os grupos de formação dos gestores. Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), fiz parte de grupos de formação atuando como formadora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujo eixo central consistia na formação continuada aos professores (as) alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano). A SME aderiu ao Pacto em outubro de 2012, iniciando os trabalhos no ano de 2013, já na gestão do prefeito Fernando Haddad (01/01/2013 a 31/12/2016), sendo secretário de Educação o professor César Callegari. Neste período, participei do grupo de estudos e elaboração do documento “Currículo integrador da Infância Paulistana”, subsídio para os momentos de estudos e implementação da “reorganização curricular que considera a integralidade dos sujeitos e do processo educativo” (SME-SP, 2015) e, dos grupos de formação para implementação do Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013⁸, regulamentado pela Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013⁹. O primeiro ano da gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016) visava a reorganização curricular e administrativa.

Com vista a afinar cada vez mais os princípios e ações propostas pelo Programa nas unidades educacionais, ações formativas foram promovidas junto de equipes gestoras (diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares).

Motivada pela temática e por entender a Educação Integral como direito fundamental, me dispus a participar de um dos grupos de formação dos gestores de Unidades Educacionais, dentre eles os Gestores dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), que haviam aderido ao Programa Mais Educação lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007- governo do presidente Lula, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nestes encontros, orientados pelo professor Alexandre Saul, discutíamos sobre o conceito de Educação Integral e os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas promotoras desta concepção. Utilizamos o livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos”, organizado pela professora Jaqueline Moll, para as primeiras provocações em torno do conceito e princípios da Educação Integral. Na

⁸ Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 20 set.2024.

⁹ Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 20 set.2024..

oportunidade, verificamos a necessidade de aprofundamento sobre o tema para o planejamento e execução de práticas pedagógicas promotoras de melhoria das aprendizagens em contraponto com a mera ampliação do tempo escolar.

Percebemos que a preocupação com a Educação Integral girava em torno da ampliação do tempo escolar e do desenvolvimento de atividades no contraturno das aulas regulares. Percebemos a necessidade de problematizar este entendimento e promover um processo formativo que nos levasse a refletir sobre o conceito da Educação Integral, compreendida como direito de todos e garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e, constituído como projeto coletivo e compartilhado que supera a visão de turno e contraturno. Produzindo, como nos diz Arroyo (2012, p. 36): “formas criativas de garantir mais educação, de ocupar mais tempo na escola, de integrar espaços escolares e comunitário”.

Víamos, nos horários coletivos de estudo e planejamento, um tempo e espaço de ação-reflexão contínuo e propício para a realização destes estudos, considerando os saberes construídos e acumulados na escola por educadoras e educadores.

Neste contexto, encaminhei meu processo formativo em torno da Educação Integral a partir de leituras, participação em grupos de estudos e organização de encontros sobre a temática, sempre estabelecendo interlocução com a formação de educadoras e educadores da RME.

Tal percurso me levou a contribuir para a criação e estruturação do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora (FEICE) em 02 de dezembro de 2016, último ano da gestão Fernando Haddad na Prefeitura de São Paulo. Os participantes¹⁰ deste encontro aprovaram a carta de princípios que rege as ações do FEICE. Esta carta, carregada do compromisso social para a promoção da melhoria da qualidade da educação na cidade de São Paulo e, amparada pela legislação brasileira, tem como objetivo defender a Educação Integral como um direito, inseparável de sua natureza laica, pública e gratuita. A partir desta instalação, planejamos, desenvolvemos e realizamos encontros formativos que objetivaram o debate teórico articulado com a socialização de práticas promotoras de Educação Integral. A interlocução com a SME-SP foi estabelecida para que pudéssemos dialogar sobre o processo de implementação das políticas públicas para a promoção da Educação Integral.

¹⁰ Participaram deste encontro, estudantes da rede municipal, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, membros dos conselhos escolares de várias unidades educacionais da cidade, representantes de universidades públicas e privadas, da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação de vereadores da cidade de São Paulo.

Na oportunidade da instalação do FEICE, fomos convidados pela professora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e secretária-adjunta da SME-SP (2015/2016), a criar um Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI). Desse modo, as atividades deste grupo iniciaram-se em março de 2017, sob a coordenação da professora Emília Cipriano Sanches.

A partir da necessidade de aprofundarmos reflexões, conhecimentos e o diálogo da Universidade com as Unidades de Educação participantes dos Programas Mais Educação (Federal), Mais Educação São Paulo, São Paulo Integral e, do Programa Escola Total e do atendimento de suas escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Santos, se propôs ações de monitoramento de projetos educacionais, e de políticas públicas indutoras de educação integral, envolvendo estudo bibliográfico e aproximação de experiências vivenciadas nas escolas das redes municipal de São Paulo e Santos, com pesquisadores e profissionais da educação presentes no grupo, engajados e experientes na prática e desenvolvimento da concepção de educação integral (Sanches; Rodrigues; Pinheiro Jr., 2020, p. 14).

O GPEI teve seu credenciamento aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2020 e realiza trabalhos de formação de educadoras e educadores.

Provocada pelos trabalhos desenvolvidos por estes grupos e pela preocupação com a formação das educadoras e educadores, decidi dar continuidade ao meu processo formativo. Candidatei-me ao doutoramento na linha de pesquisa Formação de Educadores, no Programa Educação: Currículo da PUC-SP em 2021.

À época, estava compondo a equipe gestora da Secretaria de Educação de Caieiras e dialogando com as equipes gestoras das unidades educativas sobre a construção coletiva do Currículo da Cidade na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora com foco na formação de educadoras e educadores. Contudo, tive que tomar a difícil, porém necessária, decisão de deixar a equipe para me dedicar com mais afinco ao doutoramento. Sou grata pela experiência na SME de Caieiras e pelas parceiras e parceiros com os quais convivi e aprendi sobre a atuação no órgão central da gestão pública.

Em 2022, retomei os estudos para o doutoramento e a escrita desta Tese que pretende investigar como os processos formativos, realizados no contexto de trabalhos, apresentam-se como caminho para o desenvolvimento profissional e reflexão crítica de práticas promotora do currículo que pretenda a Educação Integral.

Entendemos que a formação de educadoras e educadores passa por constantes modificações e está estreitamente relacionada e determinada com o momento político e sócio-histórico que vivemos. Neste sentido, não podemos nos furtar de denunciar o retrocesso civilizatório que se apresenta pela radicalização de políticas conservadoras, neoconservadoras

ou neoliberais que buscam, através de práticas autoritárias, pouco ou nada participativas e burocratizantes, o controle e a centralização. Imbernón (2024a, p. 03) nos alerta sobre o “início de uma perigosa regressão na educação”.

À luz da literatura que trata sobre a formação de educadoras e educadores, Paulo Freire (1999, 2008, 2011, 2013, 2014), Marina Feldmann (2009, 2025), Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017, 2024), Maurice Tardif (2014), António Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022) e Jaqueline Moll (2012, 2019, 2022, 2023), buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre os processos formativos desenvolvidos nos horários coletivos de estudo e planejamento na escola. Entendemos que este tempo e espaço são privilegiados de reflexão e aprofundamento que permitem aos envolvidos ampliar a compreensão de si, como profissional, e da realidade do território, possibilitando a construção da identidade profissional e a capacidade de intervenção dos sujeitos sobre práticas para a promoção de projetos comprometidos com a Educação Integral.

Portanto, a presente pesquisa procura apresentar uma reflexão sobre a importância do horário coletivo de estudo e planejamento como espaço e tempo de desenvolvimento dos processos formativos das educadoras e educadores. Tomo como objeto a política pública de formação permanente da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, instituída a partir da gestão do professor Paulo Freire, frente à Secretaria Municipal de Educação (1989-1991) e pela Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992¹¹, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público. Dentre outras providências, traz em seus princípios norteadores a valorização dos profissionais de ensino (inciso III do Art.1º) e a formação permanente e sistematizada de todo pessoal do Quadro do Magistério (inciso I do Artigo 4º), por entender que a partir deste momento histórico a formação das Educadoras toma outra perspectiva e apresenta-se como caminho para a reflexão e transformação do currículo e desenvolvimento profissional, no âmbito da própria escola.

Diante do exposto, esta pesquisa é pautada pela seguinte pergunta: **Em que medida os horários coletivos, desenvolvidos no contexto da escola, permitem momentos de reflexão crítica, aprimoramento e transformação de prática pedagógica promotoras da Educação Integral?**

Tomo como **objetivo central** da pesquisa compreender como os processos de formação permanente realizados no contexto escolar, podem contribuir para o desenvolvimento profissional e de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral.

¹¹ Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 20 set. 2024

Para atingir estes objetivos, traçamos o seguinte percurso:

- Revisão da literatura acadêmica sobre Educação Integral e a Formação Permanente de Professores a partir dos trabalhos correlatos a fim de identificar o que revelam as pesquisas sobre a formação das educadoras e educadores para promoção da Educação Integral;
- Buscar, nas ideias e práticas pedagógicas, fundamentos teóricos da concepção de educação *integral* a fim de refletir sobre os elementos que possam desvelar as possibilidades e limites de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral;
- Analisar as políticas de formação permanente das educadoras e educadores na Rede Municipal de Educação de São Paulo a partir de implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2016-2024);
- Investigar, junto às/aos educadoras e educadores (professoras (os), diretor e coordenadores pedagógicos) de uma Unidade de Ensino da RME que propõe no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a promoção de práticas pedagógica da Educação Integral, como ocorrem os processos formativos no contexto da escola;
- Interpretar se os processos formativos realizados nos horários coletivos na escola apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação do currículo promotor da melhoria da qualidade da educação como direito e desenvolvimento da educação integral.

Acreditamos que este percurso nos possibilite compreender como os horários coletivos se apresentam como importante lugar no processo permanente de formação, caminho fértil para reflexão e transformação curriculares, promotoras da Educação Integral. Como espaço e tempo que se consolida através das interações diárias no contexto escolar e, consequentemente, importante exercício para o desenvolvimento profissional.

Com base nestas primeiras reflexões, este estudo foi estruturado contando com a seguinte organização. Na presente introdução, procuramos, resumidamente, apresentar a história de vida, o processo formativo e as provocações que levaram a escolha da temática investigada pela pesquisadora. Também apresentamos a questão-problema, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam esta Tese.

O Capítulo 1, *Os caminhos da investigação – Metodologia da Pesquisa*, tem o objetivo de compreender os princípios defendidos e as concepções que inspiram esta investigação. Inicia-se com a revisão bibliográfica sobre Educação Integral e Processos Formativos das

Educadoras e Educadores¹². A partir desse ponto, aprofundamos a pesquisa, por meio dos estudos correlatos sobre o tema, visando verificar os achados recentes sobre a formação de educadoras e educadores na perspectiva da promoção da Educação Integral, no período de 2016 a 2024.

O Capítulo 2, *A Educação integral como direito para o exercício da cidadania*, apresenta a agenda da Educação Integral no Brasil em defesa da educação pública e de qualidade para todos os brasileiros revisitando o movimento liberal reformador da Escola Nova a partir do Manifesto dos Pioneiros do Brasil.

O Capítulo 3, *A relevância dos processos formativos de educadoras e educadores para promoção da Educação Integral - um estudo de caso para compreender as particularidades e singularidades do processo formativo das educadoras e educadores realizado nos horários coletivos*, abordada a concepção de formação e desenvolvimento profissional de professores e o processo de implantação e implementação dos horários coletivos de estudos e planejamento no contexto escolar na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

No Capítulo 4, *O currículo para o desenvolvimento integral dos sujeitos*, trazemos uma breve discussão das bases epistemológicas do currículo e a evolução histórica, sua função reguladora e, as diferentes concepções que influenciam os processos de formação, refletindo em mudanças sociais, políticas e educacionais.

O Capítulo 5, *Processos Formativos e Educação Integral: Organização e análise dos dados*, é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos aplicados nesta investigação. Primeiramente, abordaremos as especificidades do estudo, recuperando dados fundamentais, tais como o problema de pesquisa, a hipótese defendida, os objetivos delineados, as questões-chave e a motivação para sua execução. Em seguida, detalharemos os métodos empregados para a obtenção dos dados e finalizaremos com a explicação dos critérios de análise das informações obtidas.

Nas *Consideração Finais* procuraremos *apresentar* uma breve retomada do processo de construção da pesquisa, seguida da síntese de seus principais achados, de suas contribuições teóricas e metodológicas, de perspectivas para estudos futuros e das contribuições da pesquisa para a pesquisadora.

Movidos pelo desejo de explorar e evidenciar as potencialidades dos processos formativos democráticos e participativos no contexto de trabalho, depositamos nossa confiança nos encontros realizados no ambiente escolar. Almejamos que esses momentos se consolidem

¹² Nesta Tese, utilizaremos o termo “processos formativos” compreendendo-o como formação permanente ou continuada.

como espaços de reflexão, análise de desafios e construção de experiências coletivas fundamentadas em um pensamento crítico sobre as práticas pedagógicas. Acreditamos que esses processos formativos não apenas contribuem para o desenvolvimento profissional, mas também fortalecem práticas pedagógicas capazes de promover uma Educação Integral.

1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO – METODOLOGIA DA PESQUISA

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a termo a obra começada (Chizzotti, 2021).

Assim, neste capítulo procuramos relatar o caminho que nos levou a esta investigação. Caminho trilhado a partir da necessidade de buscar estudos que nos tragam informações sobre *processos formativos de educadoras e educadores, em contexto de trabalho, na perspectiva do aprimoramento de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral*.

Trazemos como recorte as políticas públicas de educação implantadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) para a formação de suas educadoras e educadores em serviço. Para tanto, buscamos nos documentos oficiais e publicações pedagógicas, destinadas a subsidiar as formações em serviço, as propostas de formação e seu vínculo com a concepção de Educação Integral. Nesta busca, fomos levados a recuperar a história da constituição desta RME-SP que, como tantas, é marcada por momentos políticos e ideológicos que podem sofrer com rupturas e descontinuidade nas organizações administrativas e pedagógicas.

A seguir, apresentaremos os princípios que orientam nosso percurso investigativo – enfoque epistemológico e a abordagem metodológica qualitativa.

1.1 Metodologia da pesquisa: enfoque epistemológico – análise documental e estudos correlatos

A pesquisa enquanto processo de observações, reflexões, análise e síntese nos conduz a buscar, a adotar ou inventar “um caminho de explicação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga (Chizzotti, 2009, p. 24).

Frente aos desafios de nossa sociedade neste início do Século XXI, as educadoras e educadores ressurgem, como figuras essenciais não apenas na promoção do aprendizado de conteúdos, mas principalmente na promoção de processos educativos que possibilitem a formação integral dos sujeitos deste processo. As educadoras e educadores são colocados como elementos “insubstituíveis na promoção das aprendizagens”, dado os desafios na construção de processos inclusivos para atender as questões da diversidade (Nóvoa, 2009) e da evolução tecnológica que revolucionou não só os modos de acesso ao conhecimento, mas também as formas de estabelecer contatos e manter o engajamento de nossos alunos a partir de atividades remotas, impostas pelo isolamento que atravessamos, principalmente nos anos de 2020 e 2021,

pela pandemia de Covid-19. Cumpre destacar que não é objeto deste estudo analisar os impactos da pandemia de Covid-19 nos processos formativos e o desenvolvimento da Educação Integral e sim, apontá-la como um marcador do tempo histórico que atravessa e impacta os estudos desta Tese. Seus efeitos afetaram profundamente aspectos da vida humana e, de forma especial, a educação. Provou que são possíveis alternativas ao modo de viver, produzir, consumir, de conviver (Boaventura, 2020), nos chamou a alterar, recriar nossas vidas, nossas práticas, a repensar o modelo escolar (Nóvoa, 2022).

Consideramos que refletir sobre os processos formativos de educadoras e educadores no contexto atual é uma tarefa complexa e desafiadora, pois incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (Imbernón, 2011) é influenciada, historicamente, por polaridades entre paradigmas e concepções e, sofrem com as rupturas e descontinuidades das políticas públicas para a educação (Saviani, 2009) e, conseqüentemente, com os processos de formação de suas educadoras e educadores.

1.1.1 Enfoque epistemológico – análise documental

Nesta direção, em um primeiro momento, trazemos como enfoque epistemológico da pesquisa a análise documental. Assim, empreendemos como fonte de coleta de dados os documentos norteadores das Políticas Públicas de Formação de Professores realizadas pela RME/SP, para a formação em serviço de educadoras e educadores entendendo que estes

[...] documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Mas a pesquisa documental não se faz apenas com a coleta de dados. Ela demanda exame minucioso das expressões, das entrelinhas e do contexto social e político ideológico em que as Políticas Públicas são elaboradas e implementadas, para sermos capazes de elaborar análises aprofundadas e argumentos que revelem sua essência.

Tendo como objetivo geral compreender se os processos formativos, desenvolvidos nos horários coletivos de formação de educadoras e educadores da RME-SP, apresentam-se como caminho contínuo de construção de experiências críticas e progressistas, no sentido de fortalecer processos democráticos ligados aos princípios da educação integral e, que possibilitem o desenvolvimento profissional destes profissionais.

Convém sublinhar que nesta Tese compreendemos que a formação de educadoras e educadores é constituída em *processos*¹³ de reflexão, ora individual, ora coletiva, que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática oferecidas, em grande parte, pelos projetos e programa das políticas públicas, e que se propõe como mera atualização por meio de treinamentos, palestras, lives, entre outras, e que estão, por muitas vezes, desarticulados dos contextos reais de trabalho. Entendemos que estes *processos* afetam os professores, não acabam neles e exigem a integração de posicionamentos teóricos em intervenções práticas (Marcelo Garcia, 1999).

Neste sentido, para esta Tese procuramos na literatura recente, estudos empíricos relevantes, baseados em observações e experiências do mundo real em torno *da formação de professores* e da *Educação Integral*. Encontramos em Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022), Imbernón (2009, 2011, 2016, 2024), Marcelo García (1999), Tardif (2014), Feldmann (2009, 2024), Freire (1999, 2011, 2013, 2014), a reflexão sobre os modelos de formação docente, com foco nos contextos históricos, políticos, sociais e econômicos de cada território, elementos imprescindíveis que condicionam as práticas formativas e o desenvolvimento profissional das educadoras e educadores. Consideramos que as especificidades tornam o trabalho docente mais complexo e diversificado. As educadoras e educadores passam a exercer novas funções que requerem uma “nova formação” (Imbernón, 2011), sem perder de vista os processos formativos anteriores, que produza “mudanças através de uma intervenção” (Marcelo García, 1999) participativa, consciente, coletiva para a mudança e na mudança.

Em Jaqueline Moll (2012, 2023), Miguel Arroyo (2000, 2011, 2017), Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010) e Ligia Coelho (2009), encontramos os princípios e concepções que balizam as ações em torno da promoção da Educação Integral como direito à educação pública e de qualidade.

Diante da complexidade da pesquisa em torno da temática sobre os processos formativos de educadoras e educadores, em contexto de trabalho, na perspectiva do aprimoramento de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral e tendo como foco da pesquisa os processos formativos, entendemos que estes sejam um movimento promotor do desenvolvimento profissional, em contexto de trabalho e que possibilitem práticas pedagógicas promotoras da educação integral.

Neste caminho, iniciamos a pesquisa exploratória para o aprofundamento dessa temática, o que também implicou, de um lado, conhecer o ordenamento jurídico regulamentador

¹³ Nesta Tese, utilizaremos o termo *processo(s)* para indicar um conjunto sequencial e particular de ações necessárias e comprometidas com a formação e desenvolvimento profissional.

das propostas de política pública sobre a formação de professores e da implementação de programas e projetos promotores da educação integral, e por outro os referenciais pedagógicos balizadores da política de formação de professores¹⁴.

1.1.2 Enfoque epistemológico – estudos correlatos

Iniciamos a busca por estudos correlatos quando da estruturação da proposta de pesquisa submetida ao Programa Educação: Currículo da PUC-SP no ano de 2021. Contudo, ao iniciarmos a escrita desta Tese e retomarmos o objetivo da pesquisa, outras escolhas foram feitas para este texto.

Com foco nos estudos sobre os *processos formativos para o aprimoramento das práticas promotoras da educação integral*, buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações e Periódicos da Capes¹⁵ as produções científicas que pudessem nos ajudar a compreender o que os atuais estudos revelam sobre o tema desta Tese, entre os anos de 2014 e 2024, o que se justifica pela adesão da RME-SP ao Programa Mais Educação, indutor de política pública para o desenvolvimento da Educação Integral.

No atual estudo, nas bases de dados selecionadas, nos empenhamos em encontrar Teses e Publicações sobre formação de professores, educação integral e práticas pedagógicas. As teses e artigos teóricos conceituais sobre educação integral e que não decorriam sobre a formação de professores foram desconsiderados.

Quadro 1 - Organização dos estudos correlatos

Organização dos estudos correlatos				
"educação integral" AND formação de professores				
Base de dados	cronologia	natureza	filtros	Documentos encontrados
Catálogo de Teses e Dissertações Capes	2014-2024	Dissertações e Teses	Teses	14
Periódicos Capes	2014-2024	Artigos	Avaliado por pares	21

Fonte: A autora, 2025.

¹⁴ Tomaremos como referenciais pedagógicos balizadores da política de formação de professores os documentos produzidos pela RME-SP

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC). Sua principal missão é promover e consolidar a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no país. Para tanto, oferece a organização das publicações realizadas pelos programas oficiais de pós-graduação através do Catálogo de Teses e Dissertações e do Portal de Periódicos.

Inicialmente, realizamos leitura exploratória dos títulos, resumo e sumários dos documentos para verificar se os trabalhos que selecionamos se aproximaram ou possuíam correspondência ao objeto de pesquisa. A partir deste primeiro movimento, foram selecionados 05 (cinco) trabalhos, utilizando-se como critério de exclusão: a) Teses repetidas na inserção dos descritores; b) pouca aderência ao objetivo da pesquisa. Feita esta pré-seleção, passamos à leitura aprofundada com vista a analisar os procedimentos metodológicos e referências bibliográficas, com a perspectiva de aprofundarmos nossos conhecimentos teóricos e referenciais.

Quadro 2 - Estudos Correlatos

Estudos Correlatos - Base de dados BDTB e Catálogo de Teses e Dissertações Capes			
"educação integral" <i>AND</i> formação de professores			
Título	Autor	Ano de defesa	Instituição de ensino Superior
Política curricular para a educação integral: formação de professores no Brasil e em Portugal	Zoraia Aguiar Bittencort	2017	Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Educação integral em tempo integral: as concepções dos Docentes de uma escola municipal de ensino fundamental	Joselaine Aparecida Campos	2019	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Políticas Públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG	Adrinelly Lemes Nogueira	2020	Faculdade de Educação da Universidade Federa, de Uberlândia
A Formação em serviço no município de Juiz de Fora	Luciene Domenici Mozzer	2020	Universidade Metodista de São Paulo
A política nacional de formação continuada de professores da educação básica – 2004-2020	Andreia Migon Zanella	2022	Universidade Estadual De Ponta Grossa

Fonte: A autora, 2025.

Diante destes achados, após a leitura dos resumos e dos sumários, empreendemos a busca pelos elementos para que pudéssemos estabelecer relações com o objeto desta pesquisa.

Selecionamos a pesquisa de Zoraia Aguiar Bittencort (2017), pois a autora, fazendo uso do método analítico proposto pela Abordagem do Ciclo de Política de Bowe, Ball e Gold, empreendeu um estudo empírico de caráter bibliográfico e documental sobre as políticas públicas de Educação Integral, com foco na política curricular de formação de professores. A

autora revela que as políticas curriculares para a formação de professores nos dois países pesquisados direcionam-se ao “cumprimento de uma agenda internacional voltada simultaneamente para a qualidade, para a equidade e para a educação integral”. Contudo, a formação inicial dos professores realizada nas instituições de ensino superior ainda é feita de forma fragmentada, sendo que, para a autora, há um grande desafio a ser enfrentado por estas instituições, qual seja, “colaborar com a ruptura paradigmática trazida pelas políticas de Educação Integral”. Damos destaque ao estudo de Bittencort (2017, p.241) sobre sua afirmação: “a formação integral dos professores poderá ser possível se a universidade considerar como legítimos os saberes da prática docente, articulando-os com os saberes universitários em projetos de formação permanente vivenciados também nos espaços escolares”. Outro ponto a ser destacado nesta pesquisa é a estrutura organizacional dos aspectos metodológicos, utilizada pela autora, a partir dos estudos de Lüdke e André (1986).

A segunda tese que compõe *o corpus* deste estudo foi produzida por Joselaine Aparecida Campos (2019), que investigou as concepções dos docentes sobre educação integral no contexto da prática. A autora apresentou como objetivo específico da pesquisa delinear o perfil dos docentes e refletir sobre a prática, destacando as concepções de educação integral no contexto da escola, configurando-se como estudo de caso. Assim, a autora valeu-se da pesquisa documental e bibliográfica e coleta de dados (diário de campo e questionário) e a partir destes foram determinadas as categorias de análise: Educação integral em tempo integral: as concepções dos Docentes de uma escola municipal de ensino fundamental.

A pesquisa encaminhada por Adrinelly Lemes Nogueira (2020) se propôs a entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica influenciaram/ influenciam as políticas públicas de formação da rede pública de ensino (no caso desta pesquisa a RME de Uberaba – MG). Inserindo-se na abordagem qualitativa, este estudo valeu-se da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo com utilização de questionários *on line* aplicado a 10 (dez) professores e 08 (oito) diretores, o que do nosso ponto de vista possibilitou a coleta de diferentes olhares sobre as políticas de formação realizada na RME. Outro ponto que a autora destaca são os pontos limitantes das políticas públicas realizadas no município; dentre elas, a descontinuidade dos programas, o mau aproveitamento do tempo de formação, com desvios para questões burocráticas e administrativas; e a responsabilização dada para os professores sobre os problemas limites na qualidade da educação. Estes apontamentos contribuirão para um olhar atento quanto possível tópico a ser analisado diante das entrevistas que pretendemos realizar com as educadoras e educadores da Unidade Educativa onde empreendemos a pesquisa de campo.

Com foco na formação em serviço, Luciene Domenici Mozzer (2020) objetivou mapear a programação formativa dos docentes da RME de Juiz de Fora- MG, “procurando compreender a percepção dos docentes, considerando os aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.” Compreendendo a educação como prática social e a complexidade dos processos e relações dada a realidade histórico-social que “é contraditória e em permanente transformação”. Para a autora, o desafio é promover a construção de saberes docentes a partir do significado social da profissão, no processo formativo; repensar as políticas de formação contínua a partir da adequação da temática e associação da teoria e prática.

A última tese selecionada, de autoria de Andreia Migon Zanella (2022), teve o objetivo de analisar os fundamentos teórico-epistemológico da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e sua relação com o desenvolvimento, manutenção e na intensificação do projeto neoliberal. De natureza qualitativa, desenvolvida mediante análise documental e bibliográfica, fundamentou-se na concepção materialista histórica caracterizada por “meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”. Contribuiu para que olhássemos para o contexto de desenvolvimento das políticas públicas para formação de professores, dirigindo o nosso olhar para a análise do desenvolvimento dos horários coletivos de formação: serão estes meros momentos de atualização e treinamento? Ou de modo mais flexível e dialógico se configuram como caminho para a reflexão e transformação do currículo e desenvolvimento profissional das educadoras e educadores em seu contexto de trabalho? Questões que devem permear esta Tese.

As teses destacadas contribuíram para pudéssemos explorar, de maneira mais detalhada, as implicações das políticas públicas de formação de professores no contexto atual. Na mesma linha, foi possível estabelecer relações estreitas com o objeto da Tese e compreendermos as escolhas políticas ideológicas que permeiam as propostas de Formação de Professores.

Diante dos achados e pela necessidade de aprofundar as concepções que orientaram e orientam as políticas públicas de formação de educadoras e educadores da RME-SP, este estudo direcionou nosso olhar para as propostas de formação de educadores da RME-SP.

A segunda parte deste caminho, utilizando-nos como base o portal de periódicos da Capes e dos descritores "educação integral" *AND* “formação de professores”, e similares permitiram-nos selecionar, no período de 2014 e 2024, 234 (duzentos e trinta e quatro) artigos revisados por pares. Diante do recorte temporal determinado inicialmente e buscando por publicações mais recentes, delimitamos o recorte temporal, desta etapa, entre os anos de 2020 e 2024. Com este recorte, foi possível identificar 157 (cento e cinquenta e sete) artigos dos quais realizamos uma leitura exploratória dos títulos e resumos, sendo que selecionamos 13 (treze)

artigos para leitura mais detalhada. Adotamos como critérios para exclusão os artigos que repetiam as teses encontradas; artigos com pouca aderência ao escopo da pesquisa; artigos publicados em periódicos de extratos Qualis B e C ou sem classificação. No quadro a seguir, trazemos a sistematização dos artigos selecionados.

Quadro 3 - Organização dos artigos

Estudos correlatos – Base de dados Periódicos da Capes			
Descritores: "educação integral" <i>AND</i> formação de professores			
Título	Autor(a)	Ano de publicação	Revista científica e classificação
Educação Integral, Formação de Educadores e Universidade: Desafios e Possibilidades	Orlandil de Lima Moreira Alexandre Magno Tavares da Silva Maria Margareth de Lima	2015	EccosS – Revista Científica - A3
A formação e o trabalho docente sob a ótica de professores de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba-PR: aspectos preliminares de uma análise	Ana Paula de Andrade Janz Elias Beatriz Maria Zoppo Claudino Gilz	2019	Actio: Docência Em Ciências - A3
Os espaços de formação continuada que se constituem na Escola de Educação Básica	Ricardo Luiz de Bittencourt Fernanda Rosoni	2020	Textura - Canoas - A3
Escola em Tempo Integral e Formação docente: o que pensam os sujeitos sobre essa experiência	Erika Chisrienne Sousa Pereira de Almeida Lélia Cristina Silveira de Moraes	2020	Revista Práxis Educacional - A2
Do planejamento a prática docente: relato de implantação do Programa Mais Educação em uma cidade do oeste Catarinense	Marineiva Campos de Oliveira Anderson Luiz Tedesco Elcio Cecchetti	2020	Dialogia São Paulo - A4
Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação	Adriana Bastos Oliveira Eduardo Jorge Lopes da Silva Maria Fernanda dos Santos Alencar	2022	Educação (Santa Maria) - A2
Formação continuada de professores e Paulo Freire: sobre atualidade e necessidade	Janaína Aparecida de Mattos Almeida Fernando José Martins Gisele de Souza Gonçalves	2022	Dialogia São Paulo - A4
Formação continuada em uma escola de educação integral em tempo integral: engajamento e empreendimento conjunto	Silvana Capobiango Vania F. Angelo Leite	2023	Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade - A2
Percursos formativos na educação infantil: O que nos dizem os professores	Juliana Britto Santos Luiz Anselmo Menezes Santos Priscila Soares Silva	2023	Revista Diálogo Educacional - A1
Formação continuada reflexiva – percursos da gestão a favor do saber docente	Daianny Madalena Costa Alice Mattos Machado	2024	EccosS – Revista Científica -A3

Fonte: A autora, 2025.

Partindo dos artigos e seguindo a cronologia das publicações, destacaremos, em seguida, as contribuições de cada obra para a investigação. Observa-se que os resultados de estudos correlatos serão inseridos em momentos específicos, enriquecendo o corpus analítico e os alicerces teóricos do trabalho.

O artigo escrito por Moreira, Silva e Lima (2015) está inserido na discussão sobre Educação Integral e a formação de educadores, conduzida pela Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de analisar os desafios enfrentados na formação docente voltada para a implementação da educação integral através do Programa Mais Educação. Apresenta uma breve introdução sobre as principais referências e experiências em torno da Educação Integral no Brasil e, a implantação do Programa Mais Educação no ano de 2008. Para contextualizar, inicialmente os autores apresentam elementos da trajetória histórica sobre o debate em torno da agenda política e filosófica da educação integral no Brasil e, a concepção de educação integral que os orientam. Para os autores, a visão de educação integral adotada “aproxima-se da concepção libertária, a qual apresenta uma perspectiva de educação emancipadora”. Discorrem sobre o Programa Mais Educação e os marcos legais que alicerçam a base educacional nacional para a ampliação da jornada escolar: Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef-1996), Plano Nacional de Educação (PNE-2001), colocando na pauta a Educação Integral e instituindo, em 2007, o Programa Mais Educação (PME). O texto registra as diretrizes operacionais para a implantação do PME: ampliação da jornada, organização das atividades educativas em macrocampos, relação escola-comunidade considerando os saberes do território, estrutura pedagógica e organizativa coordenado pelo “professor comunitário” e construção de uma rede com diversos atores para coordenar as ações das escolas participantes do PME. Os autores, ao refletirem sobre os “desafios que se colocam para a construção da educação integral”, salientam a importância da formação dos educadores como fundamental para o “enraizamento da proposta”. Apontam a importância do papel das Universidades neste processo como um espaço de reflexão e troca de saberes, “possibilitando o desenvolvimento de uma prática educativa, na perspectiva da educação integral” (Moreira; Silva; Lima, 2015, p. 157) como parte do projeto político pedagógico de cada escola e, contribuir para a qualificação da escola pública.

No artigo publicado, em 2019, por Elias, Zoppo e Gilz, sobre a temática “formação docente”, os autores consideram a formação de professores como um processo contínuo, iniciado na graduação e em momentos de atuação, configurando-se em um importante processo para o desenvolvimento profissional. Assim, apontam ser importante a conscientização dos

professores quanto à “importância dos diferentes processos de formação” pelos quais estes passam ao longo da vida. Neste sentido, corroboram com as reflexões de Marcelo García (1999), Moraes (2010) e Day (2001) sobre a necessidade de se repensar a atuação docente e, conseqüentemente, a sua formação visando “o avanço nas relações e na integração dos conhecimentos” e na necessidade de “políticas nacionais centradas no ensino e na profissão”. Para os autores, a “[...] formação docente é uma necessidade constante e implica em um processo de interação entre instituição formadora, pessoas e práticas [...]”, entendendo “[...] o professor como elo principal entre a aprendizagem escolar e estudante” (Elias; Zoppo; Gilz, 2019, p. 03) Contudo, advertem sobre o direcionamento das políticas públicas que direcionam as formações para os processos de ensino, considerando-as como “simplistas e inviáveis” por desconsiderarem o professor como sujeito do processo. Concluem que tanto a formação de professores quanto seu trabalho são permeados por complexidades, o que implica dar maior relevância aos processos formativos que se apoiem em pressupostos de cunho crítico-reflexivo sobre as práticas para a melhoria na qualidade de ensino.

Bittencourt e Ronsoni (2020) empreenderam seus estudos na análise dos espaços que se constituem na educação básica como espaços de formação continuada. Fundamentando os estudos em Nóvoa (1992, 2002, 20), Tardif (2014, 2019), Pimenta (1996), Marcelo García (1999) e Alarcão (2001, 2010), os autores afirmam a importância da formação continuada “como ferramenta imprescindível para nortear e orientar a prática pedagógica do professor” por permitir o diálogo e a troca de experiências em contextos reais de trabalho contribuindo para a construção de saberes e desenvolvimento profissional. O artigo decorre sobre as políticas educacionais em circulação no contexto brasileiro com a intenção de qualificar os processos formativos, entendendo a escola como espaço de resistência ou de conformação. Aponta a influência das avaliações de larga escala e da reestruturação do currículo para a educação básica nestes processos. Compreende a formação do professor na perspectiva que valoriza a experiência e o próprio processo de construção docente, levando em conta as transformações da sociedade atual. Processo complexo que exige crescente investimento na formação do ‘homem completo’ e da ‘cidade educativa’ (Cunha, 2015 *apud* Bittencourt; Rossini, 2020, p. 124), que demanda um processo contínuo de aprendizagem, tanto individual como coletiva. Também reconhece a importância da formação continuada dos professores em contexto de trabalho. Ao citar Libâneo (2015), os autores corroboram com a proposta desta Tese sobre a importância dos processos formativos encontrar-se dentro da jornada de trabalho (em nosso caso nos horários destinados aos Projetos Especiais de Ação e Formação), considerando que estes horários são oportunos para reconhecermos o contexto da escola enquanto fator

indispensável para alcançar objetivos que abrangem a formação social e profissional do professor, bem como a qualidade educacional, aliada ao desenvolvimento integral da criança. A partir de uma abordagem qualitativa e coleta de dados por meio de pesquisa de campo utilizando-se de entrevistas, os autores organizaram suas reflexões a partir de três categorias de análise: os sujeitos da pesquisa, a concepção de formação continuada na perspectiva dos entrevistados e os espaços de formação continuada na escola. Consideram que a formação continuada de professores, no contexto escolar, é essencial no desenvolvimento da identidade profissional, referendada pelos professores participante, por meio das entrevistas que, ao darem a devida importância à formação continuada consideram que ela se potencializa na reflexão sobre as práticas pedagógicas como “propulsora de uma educação de qualidade”. Concluem que a pesquisa desenvolvida abre espaço para novas pesquisas e que a estas “caberia problematizar a concepção de formação continuada muito centrada no pensamento empírico na prática pedagógica em detrimento da produção do pensamento teórico” (Bittencourt; Ronsoni, 2020, p.139).

O artigo apresentado por Almeida e Moraes (2020) apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Maranhão, com o objetivo de abordar a escola de tempo integral com ênfase na formação continuada de professores. Destacam aspectos da formação continuada dos professores conjugadas com as questões das condições de trabalho, do currículo e, a percepção dos educadores sobre a escola de tempo integral e educação integral. Apresentam a ideia da formação dos professores como um “*continuum*”, que se constituem em um processo, que se constrói por meio de “um trabalho sobre as práticas e de (re)construção constante de uma identidade”, processo de ação-reflexão-ação sobre o seu próprio cotidiano de trabalho.

Oliveira, Tedesco e Cecchetti (2020) ao descrever sobre a importância do planejamento das práticas dos educadores do Programa Mais Educação apresentam como foco do artigo a participação coletiva e a formação continuada dos professores em um município de Santa Catarina, que aderiu ao PME em 2001. Com fundamento na perspectiva histórico-cultural, entendem que o planejamento das práticas pedagógicas é favorecido pelos processos formativos realizados na escola para a promoção da educação integral. Dessa forma, a “organização dialógica” dos encontros de formação possibilita situar o “professor como autor do planejamento de suas práticas”. A problemática em questão versa sobre a(s) concepção(s), fundamentos e organização do planejamento de ensino a partir da adesão ao PME. Os resultados da pesquisa apresentada neste artigo são provenientes de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e caracterizada por estudo de campo, utilizando-se de questionário semiestruturado com perguntas abertas sobre o PME, formação continuada e coletividade no

planejamento das práticas pedagógicas. A coleta de dados foi realizada com apenas dois professores, (os demais participantes (três) eram monitores contratados para o desenvolvimento das atividades do PME), o que, do nosso ponto de vista, pode ter sido prejudicial, inclusive porque um deles afirma que “ainda não participa” dos planejamentos coletivos. Contudo, os autores, em suas considerações finais, apontam a preocupação dos participantes no planejamento das aulas,

demonstrando a necessidade de “formação continuada na perspectiva da educação integral”. Destaca-se o apontamento da necessidade de formação continuada, coletiva e dialógica em outros momentos, próprios para o aprofundamento da proposta do PME e que conduzam a reflexão sobre as práticas promotoras da educação integral para “mudar o cenário da educação brasileira” (Oliveira; Tedesco; Cecchetti, 2020, p. 320).

No artigo intitulado “Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação” (2022), os autores Oliveira, Silva e Alencar apresentam um ensaio teórico de análise bibliográfica sobre o tema da formação continuada. Apesar de trazerem como campo de observação a Educação de Jovens e Adultos, o presente estudo apresenta reflexões sobre a importância do processo formativo tendo como lócus a escola. Compreendendo o conceito e concepção sobre o tema da Formação em Vaillant (2005), Gatti e Barreto (2008), Nóvoa (1995), Cunha (2006), Marcelo García (1999), Souza (2006), Imbernón (2006), Freire (1974) entre outros, acolhem a formação continuada “como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor” envolvendo ações interligadas dentro e fora da escola com o objetivo principal de promover a autonomia, “conduzindo-os a uma prática crítica e reflexiva” baseada na apropriação de saberes. Apontam a relevância dos projetos e programas de formação continuada do processo, sejam, de fato, contínuos e fundamentados na relação teoria e prática reflexiva coletiva, “buscando transformar o modo de fazer e de pensar a educação” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 13).

Nesta perspectiva, encontramos aderência aos objetivos desta Tese quando os autores, ao apontarem a relevância da formação contínua e permanente enquanto processo, afirmam que esse caminho e compreensão “vai ao encontro da perspectiva humanizadora e libertadora” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 13), princípios presentes na concepção de Educação Integral. Assim, ao defender a formação como processo contínuo, entendem que a partir deste os “professores se reeducam, se redescobrem, se reconstróem para uma práxis pedagógica situada” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 14) e coletiva, a partir do, “ou no, interior de um determinado

contexto cultural e institucional” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 12), mediados pelo conhecimento e pela afetividade.

Apontam que a formação continuada deva envolver “pesquisa/intervenção da/na realidade complexa do cotidiano escolar”, *a partir* do “chão da escola” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 03), de seus “problemas concretos e de experiência exitosas” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 06) que possam oportunizar a educação integral dos estudantes, superando ações pedagógicas fragmentadas. Processo coletivo que “forma, transforma e contribui para o movimento do ser docente em formação que, partindo da reflexão teórica e prática, liberta e humaniza” (Oliveira; Silva; Alencar, 2022, p. 7).

Considerando a disputa de projetos para a formação dos professores, diante das políticas de educação de controle ideológico, da autonomia do professor, da desqualificação dos profissionais da educação, aliado a processos do avanço empresarial na educação e da privatização, Almeida; Martins; Gonçalves (2022) apresentam suas reflexões em torno da formação continuada de professores, estabelecendo uma crítica às propostas que pretendem “‘formatar’ para e por dentro da escola” o processo formativo dos professores “sustentado pelos princípio educativo do neoliberalismo” (Almeira; Martins; Gonçalves, 2022, p.5) Com aporte teórico metodológico na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, a pesquisa em tela utilizou-se da revisão bibliográfica da obra de Freire para estabelecer um diálogo com o objeto investigado e delimitar as categorias de análise: formação permanente, realidade, práxis, diálogo, autonomia e a esperança. Apresentam um resumo crítico sobre os conceitos freireano em torno de cada categoria elencada, entendendo-as como um conjunto, o “cerne da proposição de uma efetiva formação continuada” (Almeira; Martins; Gonçalves, 2022, p.12). Os autores entendem que, enquanto espaço de desenvolvimento contínuo, de aprendizado permanente, a formação dos professores deve ser fundamentada na reflexão crítica sobre a prática a fim de que o educador possa compreender-se como profissional em constante processo de formação e em busca do “ser-mais”. Outro ponto a destacar deste estudo e que vem ao encontro com nossa Tese é o anúncio da experiência exitosa da construção de uma política pública de valorização dos professores que exige “investimentos no processo de autoformação no interior do cotidiano educativo” (Almeira; Martins; Gonçalves, 2022, p.11). Ao citar Freire, registram a política educacional realizada na Prefeitura de São Paulo, durante a gestão Luiza Erundina, instituindo a ampliação da jornada de trabalho dos docentes e destinando-as para o estudo, pois “o professorado está se preparando para ser melhor professor” (Freire, 2021 *apud* Almeida; Martins; Gonçalves, 2022, p. 12).

A formação continuada enquanto espaço de formação permanente se funda na análise de sua prática e tem uma dupla função: compreender o ser humano em processo de formação e como profissional em permanente formação, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política dos sujeitos em formação.

Sob o título “Formação Continuada em uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral: Engajamento e Empreendimento Conjunto”, Capobiango e Leite (2023) investigaram a formação continuada de professores em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral da Niterói – Rio de Janeiro, inserida na discussão da educação integral, proposta pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº 13.005 de 2014). Ao proporem discutir os desafios que atravessam a formação continuada no contexto da escola, as autoras concebem “a formação de professores como espaço para a crítica e reflexão do fazer docente, em que todos possam aprender e produzir conhecimentos uns com os outros”. Abordam o conceito sobre educação integral, presente na história da educação brasileira, apoiadas nas contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, Cavalieri (2007, 2014), Coelho (2009), Maurício (2009) e Mauricio *et al.* (1995). O conceito de Comunidade de Prática é realizado nas contribuições de (Lave; Wenger, 1991) e utilizado para a análise e produção de dados. Definem como categorias de análise: empreendimento conjunto, engajamento mútuo, repertório compartilhado em torno dos projetos de formação. A partir dos estudos realizados, entendem a Comunidade de Práticas como espaço de discussões, de construções e de desconstrução em que a prática é entendida como produto das interações entre os membros da comunidade, ou seja, neste estudo, entre o grupo de educadoras e educadores engajados no processo de formação continuada. Caracterizam as Comunidades de Prática pelo *empreendimento conjunto*, definido e (re)negociado constantemente pelo coletivo, responsáveis pelos processos de ensinar e aprender; pelo *engajamento mútuo* comprometido com o aprimoramento, construção e reelaboração de saberes e práticas; *repertório compartilhado* construído no coletivo. Para investigar os processos formativos, realizados na escola, caracterizavam-se como um processo desenvolvido na perspectiva da Comunidade de Práticas, as autoras, utilizando-se da abordagem qualitativa e interpretativa (Minayo, 2014), empreenderam os procedimentos de observação participante, análise de documentos e registros no diário de campo, para entender quais aprendizagens os participantes construíram coletivamente; se a formação realizada pode ser considerada pela constituição de comunidade de prática. Concluem que os processos formativos realizados na unidade escolar investigada se aproximam de uma Comunidade de Prática, pois, ao empreender o compromisso dos envolvidos nos projetos institucionais, democraticamente pensados e gestados, propiciam a ampliação do repertório cultural, estético,

musical, e de conhecimentos dos estudantes e das professoras. O estudo apresentado pode ser considerado como uma experiência exitosa de ação-intervenção nos processos formativos dos professores, onde mudar pode ser difícil, mas é possível quando há engajamento, participação coletiva, com o objetivo de promover processos educativos onde todos possam aprender e produzir conhecimentos uns com os outros, que “viabilizem a transformação social e cognitiva” para a promoção da educação integral.

Ao abordar as necessidades e dificuldades de formação continuada dos professores de educação infantil, os autores Santos, Santos e Silva (2023) destacam a importância dos processos formativos para a construção da identidade profissional e, consequentemente, a melhoria das práticas pedagógicas. Neste artigo, ao defenderem a formação contínua como essencial para a qualificação do trabalho docente e desenvolvimento profissional. Para tanto, por meio da abordagem qualitativa utilizando-se de observação de campo e entrevistas individuais semiestruturadas, os autores empreenderam suas reflexões por meio de análise de conteúdo referenciada por Bardin (1977). Os achados da pesquisa apresentada neste artigo revelam uma inter-relação significativa entre a formação e a construção da identidade profissional, a escuta dos docentes apresenta-se como fundamental para a construção de processos formativos que melhorem a qualidade do trabalho docente. Este estudo se aproxima das reflexões de Capobianco e Leite (2023) ao afirmarem a importância de processos formativos realizados no contexto da escola envolvendo todos os docentes, promovendo reflexão crítica e mudança sobre as práticas e desenvolvimento profissional. Destacam a importância do planejamento e execução coletiva dos docentes nos processos formativos, visando a superação do individualismo e aperfeiçoamento docente.

O próximo e último artigo selecionado intitula-se *Formação Continuada Reflexiva – Percursos da Gestão a Favor do Saber Docente* (2023), de autoria de Costa e Machado, discute a formação continuada de professores e a gestão educacional, enfatizando a importância da experiência (Bondía, 2022). Sob uma abordagem hermenêutica de reflexão-compreensão-ação, o artigo estabelece uma análise crítica sobre a prática de formação e supervisão que prioriza a racionalidade técnica, presentes na formação “bancária” denunciada por Freire (1996) ao compreender a formação como um processo que valorize o saber-experiência dos professores. Ao analisar a estrutura e os desafios da Educação Municipal apontam que esta carece de uma visão integrada para que se entenda os entraves na política educacional do município investigado. Apontam a falta de diálogo dos órgãos centrais de gestão da política que gera desarticulação e fragmentação nas práticas pedagógicas, sendo necessário, do ponto de vista das autoras, o rompimento com práticas de supervisão “tecnoburocrática” na educação que

limitam a autonomia dos professores. Com importante referencial sobre a formação de professores, destacam Freire e António Nóvoa por suas contribuições à pedagogia crítica e à formação docente. Em Gert Biesta, as autoras encontram o referencial para a discussão sobre a educação democrática e o seu papel no futuro humano. A formação continuada de professores é enfatizada em Cruz Junior e Della Fonte ao defenderem a importância da experiência docente no desenvolvimento dos processos formativos. Destaca-se ainda as contribuições de Christian Laval e Pierre Dardot para a compreensão dos contextos de disputas no cenário educacional mediante a crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação, tão presente em nosso tempo.

Destacamos que todos os documentos aqui selecionados e apresentados estabelecem uma relação crítica sobre os processos educativos realizados nos contextos escolares. Apontam o saber-experiência como ponto importante a ser considerado nas propostas de formação de professores. Para os presentes autores, a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica precisa romper com processos burocratizados que priorizam a racionalidade técnica e a formação “bancária” para abordagens mais crítico-reflexivas e humanizadoras. Intrínseca ou extrinsecamente, os autores criticam o impacto do neoliberalismo na educação e, consequentemente, nos processos formativos dos professores, como denunciado por Bittencourt e Ronsoni (2020).

As pesquisas destacadas convergem sobre a importância da valorização dos saberes docentes, do diálogo como uma categoria central para uma educação libertadora e a força do pensar crítico-problematizador para abrir caminhos para a transformação. Aliada a esta duas categorias, Capobianco e Leite (2023) apresentam o empreendimento conjunto, o engajamento e o compartilhamento de repertório com categorias importantes a serem consideradas nos processos formativos por eles analisados.

No presente momento, retomamos o objetivo de nossa pesquisa na busca por entender se os processos formativos se apresentam como caminho contínuo de construção de experiências críticas promotoras de práticas promotoras da educação integral e do desenvolvimento profissional. Nos questionamos sobre: como a Rede Municipal de Educação de São Paulo vem promovendo estes espaços na perspectiva da educação integral? Como o horário coletivo de planejamento de estudo se estrutura e produz possibilidades para o desenvolvimento profissional das educadoras e educadores na perspectiva de práticas pedagógicas promotoras da educação integral?

Neste contexto, julgamos ser importante recuperar os caminhos da investigação, “prosseguir nas buscas das informações” que possam ampliar nosso olhar em diálogo com os espaços formativos instituídos na RME-SP.

A seguir, apresentamos a abordagem metodológica que orienta a produção desta Tese.

1.2 Estudo de Caso de abordagem qualitativa

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição do nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos[...] porque revela a preocupação com o rigor científico (André, 2013, p. 96).

Ao tomarmos como ponto de partida a investigação dos processos formativos, nos propusemos buscar informações que nos ajudassem a investigar estes processos, nos espaços de formação, no lócus de trabalho, ou seja, *nos horários coletivos de formação na escola*.

Entendemos que os horários coletivos de formação buscam promover uma prática pedagógica de apropriação crítica do conhecimento, valorizando a socialização de saberes elaborados historicamente, que se constitui nas relações com o mundo social e natural, com base para a produção de novos saberes. A escola, como instituição típica do trabalho, é um importante espaço social de formação humana e transformação social, [...] espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos [...] abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos (Tardif; Lessard, 2019).

Para que possamos verificar os condicionantes que permitem ou dificultam o processo de formação profissional das educadoras e educadores para o desenvolvimento de práticas promotoras da educação integral, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 2013; Chizzotti, 2009; Minayo, 2010), valendo-se do “estudo de caso” como perspectiva metodológica, como estratégia de pesquisa, trilhada no caminho que nos possibilita explorar de modo singular informações específicas, contextualizadas para compreender a complexidade do fenômeno investigado.

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto utilitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (André, 2013, p. 97).

Para André (2013), o estudo de caso de abordagem qualitativa entende o conhecimento como um *processo* coletivo, moldado pelas interações diárias, experiências e produções das pessoas, enquanto elas atuam num contexto real, modificando-o e sendo modificadas por ele. Sendo assim, a percepção da realidade formada pelos indivíduos nas interações sociais, em especial no efetivo trabalho na escola, torna-se fundamental que o pesquisador se aproxime dessas situações.

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, **passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa** (Marcelo García, 1999, p. 139).

Neste caminho, encontramos uma Escola a qual definimos como “campo de observação”. Uma Unidade Educacional de Educação Básica, situada na cidade de São Paulo cujo Projeto Político Pedagógico está fundamentado nos princípios do *direito à educação; qualidade do ensino; gestão democrática* e, princípios e convivência: afetividade; respeito; igualdade; equidade; responsabilidade. Inspirado nos princípios freireanos, aspiram o ideal de uma educação voltada para a cidadania, para uma ação libertadora,

[...] uma escola de natureza transformadora que educa para a liberdade, vislumbrando a educação como um direito humano fundamental[...]associado à possibilidade de desenvolvimento intelectual e sociocultural do indivíduo, o que é incompatível com a padronização e a responsabilização preconizadas na atual proposta de educação brasileira (EMEF Espaço de Bitita, 2024).

O PPP, construção coletiva e responsabilidade de toda a comunidade educativa, fundamentado na concepção da Educação Integral¹⁶, compreende o desenvolvimento dos sujeitos em múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

A estrutura metodológica delineada neste capítulo, fundamentou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de caso como estratégia principal. Encontramos nos estudos de André (2013) aporte teórico por entendermos que este estudo “começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança” (André, 2013, p. 99). Os estudos de André (2013, p. 98) indicam que um estudo de caso segue três etapas: “exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados”.

¹⁶ A Rede Municipal de Educação de São Paulo traz como política pedagógica a concepção da Educação Integral a partir do Programa São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos territórios do saber. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35107.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024

Assim, este estudo constitui-se em: a) exploratória ou de definição dos focos de estudo - definição do caso e lócus da pesquisa; b) fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo - construção de instrumentos de coleta e organização dos dados, com base nos referenciais teóricos; c) fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório – organização dos dados coletados, tomando como base a “análise de prosa” proposta por André (1983, 2008). Tal processo, detalhado no 5º capítulo, fornecerá elementos para a elaboração do relatório final onde apresentamos nossas considerações sobre o estudo desenvolvido.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A agenda da Educação Integral¹⁷ em Tempo Integral retoma, mais uma vez, o palco dos debates sobre os rumos da educação brasileira¹⁸.

Historicamente, vivemos anos de esperança e desenvolvimento de experiências significativas para a promoção da educação humana e integral, intercalados por rupturas do processo.

A resistência e o compromisso de educadoras e educadores com a educação pública, democrática, humana e de qualidade para todos promoveu e inspira os projetos e ações positivas para os processos formativos de nossos bebês, crianças, jovens e adultos.

As Escolas-Parques/ Escolas-Classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantadas por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos de 1940/1960; os Centros Integrais de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 e, inspirados por estes e nas ideias de Paulo Freire, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), estruturados como um projeto intersecretarial em 2001, projetados e implantados na gestão da prefeita Marta Suplicy em 2003, são umas das tantas experiências exitosas que encontramos em todo o território nacional em defesa da escola pública.

Não há dúvidas que estas ações apresentaram consideráveis experiências educacionais ao contribuir para a melhoria das aprendizagens dos Estudantes e na defesa de direitos a uma formação de qualidade social, que promova a possibilidade de participação completa na vida em sociedade. Essas experiências inspiram práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e emancipadoras que buscam promover processos formativos para o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural dos estudantes ao longo da vida. Uma formação completa, direito de todos e expressos na nossa Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

¹⁷ A agenda da Educação Integral figura iniciativas no Brasil e na cidade de São Paulo desde os anos de 1930. Anísio Teixeira (Bahia), Mario de Andrade (São Paulo), dentre outros foram os precursores de um grande movimento em defesa da educação pública e de qualidade para todos. Ambos são signatários do Manifesto dos Pioneiros do Brasil.

¹⁸ A retomada das discussões sobre a Escola de tempo Integral ocorre após o golpe civil de 2006, pelo Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023 e regulamentado pelas Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023

A educação como direito para garantia do desenvolvimento pleno dos sujeitos é um ideal presente na história desde a antiguidade.

Ao retomarmos os estudos sobre a temática, observamos as origens do conceito de educação integral na Paideia grega. Neste período, defendia-se uma concepção ampliada de formação humana – formação do corpo e do espírito, uma educação ética e política, que considerava o homem como membro da sociedade. Vemos que já existia a compreensão mais ampliada de educação que partia da concepção da formação do ser humano em sua integralidade, no sentido de completude que não se desloca da visão social de mundo (Coelho, 2009).

[...] há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de *completude que forma*, de modo *integral*, o *Ser* do que é humano e que *não se descola de uma visão social de mundo* (Coelho, 2009, p. 85).

Neste sentido, Coelho (2009) afirma que a formação humana esta intrinsecamente relacionada com a formação ética, política, social, integral dos sujeitos. Uma perspectiva de formação que não “hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social” (Coelho, 2009, p. 85).

Mais à frente, em meados do século XVIII, as ideias vinculadas pelos iluministas provocaram transformações políticas, sociais e econômicas que deflagaram a Revolução Francesa e a instituição da escola pública. Neste contexto, vinculada a uma nova concepção de mundo, as discussões sobre os ideais sobre a formação humana são retomadas com maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais em detrimento das questões morais de cunho estritamente religioso e, em defesa do desenvolvimento social como podemos observar em Coelho (2009, p. 86).

[...] a educação integral voltou a cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno [...]. Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha “uma educação comum, radicada na formação integral”, e que consistia fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades (Coelho, 2009, p. 85).

A escola pública, então entendida como locus privilegiado do trabalho educativo, é instituída como proposta de instrução formal e direito público, representando um importante recurso para a promoção da igualdade social e formação da consciência livre. Contudo, como

registra Coelho (2009, p. 87-88), é importante lembrar que “a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador”, o que ao pensar a “formação completa do homem” promovia uma educação “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente política”

Estas experiências, provenientes de “concepção libertária de educação”¹⁹ foram realizadas a partir dos anos iniciais, em instituições escolares com o objetivo de garantir o direito à educação. A proposta procurava instigar a curiosidade, desenvolver a sensibilidade através destas múltiplas linguagens, objetivando a “formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filósofo-social da expressão” (Coelho, 2009, p. 88). Estes princípios pautaram a dimensão da formação do homem até o século XX e inspiraram consideravelmente as ideias pedagógicas no Brasil, defendendo a educação integral com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas como veremos a seguir.

2.1 Mas de onde vem a ideia de Educação Integral no Brasil?

Se empreendermos uma breve retrospectiva da história pedagógica do Brasil, observamos que as preocupações em torno do tema remontam aos meados do século XIX, a partir das ideias anarquistas do Brasil.

A educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, os anarquistas, denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os Anarquistas do Brasil estudavam autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (Gallo; Moraes, 2005, p. 89-91 *apud* Saviani, 2007, p. 182).

As ideias anarquistas, inspiradas em Robin e Ferrer, defendiam a educação integral a partir do desenvolvimento de múltiplas atividades: música, dança, pintura, literatura... consideradas tanto como experiências de aprendizado quanto como fontes de prazer estético. Estas ideias, marcada por uma concepção libertária e de cunho emancipador, se concretizaram na prática “por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas”

¹⁹ Segundo Coelho (2009), a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador de viés ideológico e cunho progressista, pensamento/ ação dos anarquistas. Objetivaram a formação completa do homem. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva.

(Saviani, 2007, p. 182) e que foram alvo de perseguições e fechamento por volta do ano de 1919.

A década de 1920 foi marcada por reformas educacionais caracterizadas pelo debate das ideias liberais impulsionadas pela transformação social e política, resultante do deslocamento do eixo da economia brasileira, pelo avanço da industrialização e crescente urbanização. Diferentes correntes políticas ideológicas influenciaram as ideias de educação integral no Brasil e ao longo deste processo podemos, a partir de registros históricos e documentais, compreender os avanços e inconstâncias nas ideias e ações desse olhar sobre a educação integral, fortemente influenciadas por matrizes ideológicas e tendências que caracterizam o contexto social e político.

A defesa da educação integral nas escolas brasileiras já era anunciada nas reformas educacionais dos anos de 1920 e 1930. Segundo Coelho (2009), nestes anos havia uma diversidade de grupos, movimentos, tendências e correntes políticas de diferentes matizes:

Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosa, aliadas a uma disciplina religiosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (Coelho, 2009, p. 88).

Assim, as diversas propostas políticas sociais e teórico-metodológicas procuravam promover em espaços escolares a educação integral.

As correntes autoritárias e elitistas encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, como apontamos acima, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (Cavaliere, 2010)

Para os integralistas, a Escola tinha papel fundamental na difusão da concepção de formação das massas em seus aspectos “físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a *educação integral para o homem integral*” (Cavaliere, 2010, p.249). Contudo:

A ideia de uma educação regeneradora da moral social e individual era comum nas primeiras décadas do século, mas foram os Integralistas que assumiram, de forma mais convicta, o papel moralizador da educação. Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada (Cavaleri, 2010, p. 250).

Assim, a educação integral com o discurso da formação do homem integral era, na visão dos integralistas, submetida aos interesses do Estado a partir dos seus interesses, “no sentido básico de ação doutrinária posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (Cavaleri, 2010, p. 250).

Com concepção oposta aos integralistas, as correntes liberais, inspiradas pelo filósofo norte-americano John Dewey, defendiam a educação integral como princípio da formação do homem para mentalidade e práticas democráticas. Esta corrente, influenciada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas da década de 1920 e pelo ideário escolanovista, defendia a educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Via a educação integral como uma possibilidade de renovação da escola. Uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos que ampliasse o currículo, “que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (Cavaleri, 2010, p. 250) e que, ao respeitar a individualidade dos sujeitos, viesse possibilitar a formação do indivíduo capaz de refletir e atuar democraticamente na sociedade.

Inspirados pelos ideais escolanovista surge o Movimento da Escola Nova que pretendia a renovação educacional e pode ser entendido como marco representativo de significativas transformações na educação brasileira.

2.2 O Movimento de Renovação Educacional: compromisso com uma proposta robusta para a educação brasileira

A propósito da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, e organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o então presidente da República Getúlio Vargas “exortou os educadores inscritos [...] a definir as *bases da política educacional* que deveria guiar as ações do governo em todo país” (Saviani, 2007, p. 230).

Tal provocação incentivou os participantes, então liderados por Nóbrega da Cunha, a firmar o compromisso de unir-se para, em um manifesto, exprimir as ideias para a política brasileira de educação. Nóbrega da Cunha transfere tal coordenação dos trabalhos a Fernando de Azevedo que, em carta dirigida a Nóbrega da Cunha, manifesta o aceite de tal incumbência

e, que já no início de 1932 estava redigido. Subscrevem este manifesto 26 intelectuais²⁰ de correntes ideológicas distintas, mas, que convergiam em defesa de uma proposta robusta para a educação brasileira. Destaca-se neste processo Anísio Spíndola Teixeira, personagem referência para os estudos brasileiros sobre educação integral, dada sua trajetória em defesa à educação de qualidade para todos.

O manifesto, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, é considerado um dos documentos mais inspiradores de nossa história pedagógica por defender a educação integral como “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2010, p. 252-253).

Apresentando este documento, Fernando de Azevedo²¹, redator e primeiro signatário do Manifesto, denuncia a crise econômica e social mundial que vivíamos em decorrência dos processos de industrialização com acelerado ritmo de agravamento dos problemas civilizatórios e declara a importância da educação para o desenvolvimento da nação. Diante desse contexto, Fernando de Azevedo nos advertia:

[...] além de não cuidarmos da solução de problemas fundamentais antes que viessem a se agravar sob a pressão de causas exteriores, deixamos de criar e organizar o nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e a resolvê-los, numa época em que se acentua por toda a parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho dos governos... As correntes de opinião e de ideias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político, em que se ouvia, entre raras vozes protéticas, o coaxar de interesses partidários e de ideias descompassadas (Azevedo. et al., 2010, p. 17).

E afirmava:

O homem, preparado para o exercício de uma profissão, quando deixa o horizonte limitado em que se habituou a mover-se e chega a desprender-se das necessidades tirânicas de sua atividade profissional, é colhido numa rede apertada de ideias, fatos e teorias que o embaraçam e entre as quais não se pode decidir pela incapacidade de revelá-las, coordená-las e sujeitá-las a um corpo de doutrina ou a um sistema de ideias (Azevedo. et al., 2010, p. 19).

Desta forma, denuncia a educação preocupada somente com a formação do homem “disciplinado” para o exercício da profissão, vítima do aparelhamento da cultura e desprovido de todas as melhores capacidades humanas para o exercício pleno da cidadania e, anuncia a

²⁰ Saviani, em sua obra “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil, 2011*”, apresenta os 26 signatários, com um breve currículo, em ordem de assinatura do documento às páginas 235-241.

²¹ Fernando de Azevedo (1894-1974) educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, nascido em São Gonçalo do Sapucaí – Minas Gerais, participou de momentos emblemáticos no âmbito educacional, como a criação do Ministério da Educação – na época Ministério da Educação e Saúde (1930). Elaborou a redação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), da primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), da Reforma Universitária (1968), da elaboração do anteprojeto e do projeto que deu origem à Universidade de São Paulo (1934). Sua vasta contribuição encontra-se disponível no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP a partir de vasto acervo doado pelo próprio educador.

necessidade da tomada de “consciência educacional” (Azevedo. et al., 2010, p. 21) da geração da época a partir do movimento de reconstrução educacional presentes nas reformas do ensino:

Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder *abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais* (MEC, 2010, p. 26).

A sociedade clamava por mudanças significativas na escola, instituição social de educação e cultura, de ação educativa “limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades” (MEC, 2010, p. 61), que necessita ampliar sua ação a partir de um “conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares” (MEC, 2010, p. 61-62), “capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas” (MEC, 2010, p. 63), o que exige das educadoras e educadores uma prática pedagógica séria, comprometida e consciente da importância “da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos” (MEC, 2010, p. 71).

Estas preocupações com o desenvolvimento da escola pública, da qualidade para todos, imprimiu a importância da universidade para a formação dos educadores. No Manifesto, os professores eram compreendidos como membros da elite dos intelectuais e, portanto, deveriam ter garantidos processos formativos elevados ao nível superior (universitária). Defendia-se a qualificação dos processos formativos de todos os professores e de valorização dos profissionais da educação:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicada às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (MEC, 2010, p. 26).

Ao defender a incorporação da formação universitária para os professores, pretendia-se elevar o valor dos estudos sobre a base de uma educação geral comum e, o estado cultural e pedagógico, assim como, remuneratório, a fim de dar maior dignidade e prestígio aos educadores. Contudo, o ideal expresso para a elevação da formação dos professores ao nível

superior/universitário somente foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 que instituiu a década da educação (Art. 87). Este período, com início em 1997, teve como objetivo promover investimentos para a melhoria da educação brasileira e, dentre esta, a formação de professores em nível superior.

Observar os problemas da educação em uma sociedade em movimento, e buscar atender as demandas dos diferentes grupos sociais, ainda hoje, apresenta-se como grande desafio para os sistemas de educação. Tais ideais inspiraram e inspiram educadoras e educadores. Muitos, trouxeram contribuições significativas para o pensamento pedagógico brasileiro e, no debate da educação integral no Brasil, como veremos a seguir.

2.3 A implantação de práticas promotoras da Educação Integral

Analisando a trajetória pedagógica brasileira, é possível perceber que os debates, principalmente, após o Manifesto dos Pioneiros do Brasil, passaram por momentos de propostas assertivas, que inspiraram e inspiram, ainda hoje, programas, projetos e práticas pedagógicas promotoras de educação integral. Contudo, este processo foi marcado por avanços e rupturas, principalmente pelos ideais políticos sociais de cada época.

Como veremos, a proposta de educação integral é fruto da resistência e do compromisso de educadoras e educadores com a educação pública, democrática, humana e de qualidade para todos e promoveu ações positivas e progressista para o desenvolvimento do processo educativo.

Jaqueline Moll (2012) aponta dois marcos significativos para implementar práticas pedagógicas cujo objetivo primeiro era o de promover a educação integral em espaços privilegiados e, em tempo integral: “as Escolas-Parques/ Escolas Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990” (Moll, 2012, p. 129), propostas ousadas e que até hoje inspiram programas e projetos para a promoção da educação integral.

As Escolas-Parques/ Escolas Classe concebidas por Anísio Teixeira se materializou na implantação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (1950), no bairro da Liberdade em Salvador (Bahia):

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, conscientes de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integra socialmente a comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença

na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (Chagas; Silva; Souza, 2012, *apud* Moll, 2012, p. 75).

Os CIEPs, também conhecido popularmente por Brizolões²², idealizados por Darcy Ribeiro, inspirados na proposta das Escolas-Parques, tinham como pilares o trabalho intersecretarial – educação, saúde e cultura. Teve como objetivo a ampliação do tempo escolar, eliminando o atendimento dos alunos do terceiro turno diurno. A proposta também considerava a importância da formação dos professores através de cursos de aperfeiçoamento e formação de alfabetizadores.

Estas duas experiências também primaram pela beleza arquitetônica. Amplos espaços foram projetados, garantindo a diversidade de atividades e atendimento de qualidade para as crianças da periferia. Foram projetados amplos espaços para as aulas, atividades esportivas, recreativas, bibliotecas, auditório, amplas cozinha e refeitórios, vestiários com espaços para banho.

É possível afirmar que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são referência em materializar a proposta da educação integral, pois,

vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade (Moll, 2012, p. 129).

Moll (2012, p. 130), ao se referir aos projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, observa que:

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitantemente ao esforço e a produção individual. Trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar o acesso, permanência e aprendizagens, considerando-se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão pública.

O sonho de uma sociedade efetivamente justa e democrática que se faz a partir da educação pública e de qualidade para todas e todos, não foi só perseguido por Anísio e Darcy. As ideias e debates em torno da renovação da educação para garantia de direitos e qualidade social iluminaram outras tantas propostas.

²² Os CIEPs foram popularmente chamados de Brizolões em decorrência da sua construção na primeira gestão de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro (1983-1987).

Ainda ao final dos anos 1950 foi desenvolvida, na cidade de São Paulo, uma proposta de renovação do Ensino Secundário Público: as Classes Experimentais²³ no ensino secundário brasileira (hoje ensino médio), experiência considerada como embrião dos Ginásios Vocacionais²⁴ (1961-1970) implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional - SEV²⁵, coordenado pela professora Maria Nilde Mascellani.

O projeto foi implantado em seis unidades escolares Ginásio Estadual Vocacional do Brooklin, na Capital, posterior GEV "Oswaldo Aranha" (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Americana, posterior GEV "Papa João XXIII" (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Batatais, posterior GEV "Cândido Portinari" (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro, posterior GEV "Chanceler Raul Fernandes" (1963); Ginásio Estadual Vocacional de Barretos, posterior GEV "Embaixador Macedo Soares" (1963); Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul (1968).

A proposta identificava-se com os princípios do ensino renovado, um ensino de cunho transformador que objetivava formar o educando integralmente a desenvolvendo aptidões tanto teóricas quanto práticas, com forte inspiração humanista, adotavam a democracia como prática pedagógica. Implementavam a ideia de escola comunitária (Nakamura, 2016).

A proposta visava promover a formação plena dos sujeitos a partir da educação integral em tempo integral, de um currículo interdisciplinar, integrado e integrador, com base na pedagogia social.

[...] a Pedagogia Social apresenta como proposta uma pedagogia emancipatória que englobe a sociedade, de maneira a alimentar: um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicos; servir de elo entre Educação Escolar e Educação Social; elevar-se ao *status* de política pública; possibilitar ao sujeito assumir sua própria história (Soares, 2023, p. 53).

Portanto, os Ginásios Vocacionais realizaram uma experiência ousada, emancipatória, contribuindo para formação integral e desenvolvimento da consciência crítica. Visavam a formação integral dos jovens a partir do desenvolvimento do currículo que possibilitasse conhecer a realidade “socioeconômica, política e cultural do país e que no mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade” (Mascellani, 2010, p. 113 *apud* Soares, 2023, p. 52).

²³ As Classes Experimentais foram criadas em 1959 pelo departamento do Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação com o intuito de inserir disciplinas práticas no ensino secundário e foram inspiradas no modelo francês Escolas de Sevrès (Nakamura, 2016).

²⁴ O documentário: Vocacional, Uma Aventura Humana, apresenta depoimentos de professores e alunos que participaram desta rica experiência nas escolas do ensino secundário de São Paulo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tn_AQkuMiCc. Acesso em: 18 dez.2024.

²⁵ Criado pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961, art. 302, como órgão especializado, diretamente subordinado ao gabinete do secretário estadual da Educação, para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais, conforme estabelecia o art. 25 da Lei estadual nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961 (Nakamura, 2016).

Ao prefaciар o livro “Uma Pedagogia para o trabalhador”, fruto da tese de doutoramento da professora Maria Nilde Mascellani, a professora Elcie F. Salzano Massini (USP) intitula-a como “uma educadora comprometida” (2010) e aponta como uma das diretrizes do seu trabalho o seguinte princípio:

A educação vem como um processo pelo qual todas as potencialidades são atualizadas numa linha de conscientização de si e da realidade. Ela vai proporcionar ao homem uma visão de suas próprias exigências, do momento histórico em que vive, e comprometê-lo a ponto de responsabilizá-lo por todo o processo, levando-o consequentemente a agir (Mascellani, 2010, p. 13).

E complementa:

Maria Nilde Mascellani, em seus atos como educadora e na sua obra, ilustrou que *os indivíduos se desenvolvem e se transformam desde que haja condições educacionais propícias*. Viveu cada uma de suas crenças e semeou a esperança de que um dia a política da educação brasileira reveja o precipício que separa o mundo das intenções educacionais e a realidade do que ocorre no ensino público (Mascellani, 2010, p. 14).

Segundo Mascellani (2010), as condições educacionais propícias para o desenvolvimento dos indivíduos estão intrinsicamente relacionadas com o momento social e político. As concepções ideológicas-políticas vigentes em cada época de nossa sociedade influenciaram consideravelmente as experiências educacionais brasileiras como também foram a partir de “canetada” que as impediu de prosseguir, de avançar para a almejada educação de qualidade para todos.

A experiência vanguardista dos Ginásios Vocacionais em São Paulo e, os resultados alcançados tornaram a vistas da ditadura militar imposta pelo golpe militar de 1964, uma ameaça ao regime vigente. Assim, no ano de 1969, os Ginásios Vocacionais sofreram violenta intervenção militar. Seus arquivos e materiais foram queimados e professores e coordenadores fichados, inclusive Maria Nilde Mascellani que foi, mais tarde, presa e torturada. Contudo, seus ideais não foram maculados.

2.4 Uma ruptura que durou 20 anos

Uma das características das políticas públicas é a sua descontinuidade, marcada por interesses políticos-ideológicos que consequentemente afetam a educação.

A década de 1960 foi marcada por conflitos políticos-ideológicos entre “grupos de interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos” (Saviani, 2008, p. 292). Uns que defendiam a ideologia nacionalista desenvolvimentista e outros, que defendiam a doutrina de

segurança nacional procuravam desnacionalizar a ideologia e “combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de “estilo populista de Juscelino” (Saviani, 2008, p. 294)

Em um contexto de grande efervescência entre ideais divergentes e marcado por articulações empresariais e militares levando as consequências do golpe militar de 1964, que exerceu o poder ao longo de duas décadas e, deixou “um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje” (Saviani, 2008, p. 295).

A partir dos estudos de Demerval Saviani (2008), destacamos pontos do legado do governo militar para a educação brasileira

Segundo o autor, a educação pública esteve fortemente vinculada aos interesses e necessidades do mercado. O projeto em andamento visava a reorganização da educação sobre o discurso do desenvolvimento econômico e “investimento no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda” (Saviani, 2008, p. 295).

A política educacional do país dava ênfase a elementos da teoria do “capital humano”:

[...] na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio em formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani, 2008, p. 296).

Portanto, a concepção pedagógica da política-militar, articulada pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Ipes)²⁶ para a educação pretendia formar o homem para o mercado, para o trabalho e produziram reformas educativas que defendiam, segundo Saviani (2008) uma *concepção produtivista de educação*.

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (Saviani, 2008, p. 297).

Nos limites desta Tese, consideramos importante destacar alguns pontos que o regime militar exerceu sobre a educação brasileira e que até hoje se fazem presentes: “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do

²⁶ Fundado em 1961, por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), defendia a doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa visando desagregar as organizações em defesa dos interesses populares. Organizou dois eventos diretamente ligados à educação: o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém” que discutiram e promoveram as diretrizes para educação no regime militar.

ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação” (Saviani, 2008, p. 295).

Seus atos legais, com base na concepção pedagógica produtivista, promoveram a reforma universitária – Lei nº 5.540 de 28/11/1968, a regulamentação e implantação da pós-graduação – Parecer CFE nº 77/69, introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia - Parecer CFE nº 252/1969 e alterou a LDB - Lei nº 4.024/64 com a aprovação da Lei 5.692/71 que buscou “estender a tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (Saviani, 2011b, p. 365). Estas orientações permearam os anos de 1970 e meados de 1980 como referência da política educacional brasileira durante o governo militar, sendo “flexibilizada na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura” (Saviani, 2011b, p. 365) e culminou com a promulgação da Constituição de 1988.

2.5 Os Marcos Legais: a proposta de Educação Integral após a Constituição Cidadã de 1988

A preocupação do Poder Público, no que se refere à educação encontra-se presente em marcos legais com diferentes enfoques e modificações, pois ao refletirem o tempo histórico estão impregnados pelas concepções políticas, econômicas e ideológicas em que foram concebidas. Contudo, observamos que somente na Constituição de 1988 a educação foi proclamada como direito social. O Artigo 205 declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Promulgada em 1990 a Lei nº 8.069 – Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA), estabelece os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes e é considerada como um marco na promoção da proteção e desenvolvimento integral destes. Assegura o direito à educação pública, de qualidade e que considere todas as dimensões do desenvolvimento humano: físico, emocional, social e cognitivo na busca da redução das desigualdades educacionais e sociais

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, com ênfase na qualidade social da educação, afirma que a educação deva contemplar outros espaços formativos (art. 1º), que têm como finalidade *o pleno desenvolvimento do educando* e preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.2º) e, que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral, de forma progressiva.

Na construção da agenda para a Educação Integral, Moll (2012) destaca a importância da LDB ao colocar em “marcha questões historicamente pendentes”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas tensões e contradições, consegue de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os seus níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a Educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e a educação especial. Especificamente em relação à escola de tempo integral, seus artigos 34 e 87 encaminham o debate, *prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjunção de esforços dos entes federativos para este fim* (Moll, 2012, p. 131).

A ampliação da jornada escolar apresentava-se neste contexto histórico-político como condição mínima para formação integral e garantia de direitos prescritos na Constituição. Outro ponto destacado pela autora, presente no parágrafo 5º do artigo 87 da LDB aponta a importância da colaboração de todas as “redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental” a progressão do tempo diário de atendimento aos estudantes para tempo integral.

Paralelamente a estes encaminhamentos, a LDB, em suas disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação - 1996/2006 - determina a elaboração do Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas a serem alcançadas nesta primeira década da LDB e a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Estes programas visavam atender o disposto no artigo nº 62 da LDB, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. No texto original, a LDB estabeleceu como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior e, admitia como formação mínima para o magistério, no âmbito da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, o nível médio na modalidade Normal.

Ao contemplar o disposto no artigo 214 da Constituição Federal e dos artigos 9º e 87 da LDB/96, foi apresentado, em 10 de fevereiro de 1998, pelo deputado federal Ivan Valente (Psol), o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que “aprova o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2001) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o Autor a importância desse documento-referência que “contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2001).

Neste Plano são estabelecidas diretrizes e prioridades para responder ao desafio de oferecer educação de qualidade, dentre elas, a ampliação da jornada escolar às crianças das

camadas sociais mais vulneráveis, ou seja, o oferecimento do ensino fundamental em tempo integral.

A partir da publicação da LDB/96 e com caráter complementar, foram publicadas um conjunto de normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e suas escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ao estabelecer diretrizes gerais para a educação brasileira, detalham e operacionalizam os princípios e objetivos da LDB, fornecendo orientações específicas para a implementação dos currículos escolares.

As DCNs²⁷ foram publicadas em diferentes anos e foram revisadas, acompanhando a dinâmica de desenvolvimento da educação brasileira e das necessidades apresentadas no curso da sociedade.

Já em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Instituído pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007²⁸ dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Em regime de colaboração, previa a conjugação de esforços entre a União e as Unidades Federativas, assim como a participação das famílias e da comunidade, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Neste contexto, destacamos como principais iniciativas o incentivo financeiro à educação integral, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei nº 11.494, de 2007²⁹ e, o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007³⁰, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010³¹, como indutor de políticas públicas para o desenvolvimento da educação integral.

²⁷ Disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 18 nov.2024.

²⁸ Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, alinhando-se aos objetivos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 trouxe como principais objetivos e ações: a melhoria da qualidade da educação com foco na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a formação de professores a partir de programas de formação continuada; a inclusão educacional com ações voltadas para a redução das desigualdades e garantia do acesso à educação; gestão educacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

²⁹ Disponível em : [Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 18 nov. 2024.

³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

³¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

O Fundeb ao prever “diferenças e ponderações quanto ao valor anual por aluno” possibilitou o incentivo da ampliação da jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo.

O Programa Mais Educação, “estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (Moll, 2012, p. 132). Previa a progressiva ampliação do período de permanência dos estudantes na escola para a garantia dos direitos fundamentais e proteção integral, visando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nesta perspectiva, Moll (2012) destaca a importância desta política para a promoção de práticas pedagógicas que modifiquem as dinâmicas das rotinas escolares, no redimensionamento do currículo tradicional, seriado e sem sentido para as aprendizagens. Considera que a ampliação da jornada escolar passa pela necessidade de considerar os espaços educativos da escola, assim como todos aqueles que compõe o território onde a escola está inserida, como espaços que possam possibilitar “a construção de sentidos e saberes a partir da imersão em projetos práticos” (Moll, 2012, p. 133).

Nos limites desta pesquisa não nos caberá o aprofundamento da análise do PME. Contudo, é importante destacar que pesquisas anteriores (Abdulmassih, 2015; Soares, 2024) enfatizam a importância do programa Mais Educação como indutor de propostas pedagógicas para a Educação Integral e revelam esforços significativos na elevação da qualidade da educação para muitos alunos, em seus primeiros seis anos (2008 a 2013) e, alcançou cerca de 87% dos municípios brasileiros (Soares, 2024), dentre eles, São Paulo, em 2011.

Em 2014, por meio da Lei 13.005/2014, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. Entre as 20 metas propostas para a Educação Básica, apresenta na meta 6 um significativo avanço para o desenvolvimento da educação integral ao propor a ampliação da oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica. Importante destacar que no relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024³² os resultados da meta 6, no período de 2014 a 2023 chega a 20,6% dos alunos da educação básica no Brasil e revelam que ainda estamos longe de atingir a meta em todo o território brasileiro. Importante destacar que o estado de São Paulo, segundo o relatório, alcançou 25,3% de alunos matriculados em tempo integral.

³² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Neste percurso, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Curricular (BNCC), documento normativo que visa nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil. Em seu texto de apresentação, afirma “[...] o seu compromisso com a educação integral [...]”, reconhece, “[...] que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...]”, “[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [...]” e segue:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir (MEC, 2017, p. 14).

Ao explicitar a defesa da educação integral, para além da ampliação do tempo escolar, aponta para a necessidade de se repensar os currículos, na perspectiva de romper com visões dicotomizadas criando uma experiência educacional coesa e significativa para todos.

Em 2023, foi lançado o Programa Escola em Tempo Integral - Lei nº 14.640/2023³³ regulamentada pelas Portarias MEC nº 2.036/2023, nº 1.168/2024 e nº 77/2024, como estratégia do governo federal para alcance na Meta 6 do PNE, através do fomento financeiro e apoio técnico e “com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023, Art. 1º), ou seja, matrículas “aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (Brasil, 2023, Art. 3º).

O Programa Escola de Tempo Integral se faz necessário quando observamos a importância de assegurar o acesso e a universalidade do ensino obrigatório, bem como a ampliação das oportunidades educacionais para garantia do direito à educação de qualidade para todos.

A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, dos materiais, da relação com os recursos e saberes

³³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

do território, da escuta e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar (MEC, 2023, p. 5)³⁴.

Nesta perspectiva, compreendemos que o programa em questão, pode viabilizar iniciativas voltadas à Educação Integral. Concebida como uma proposta que favorece experiências formativas para o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural dos estudantes, ao longo de toda trajetória escolar, destacamos, nesta pesquisa, a importância do processo formativo de suas educadoras e educadores envolvidos.

Implícita ou explicitamente, estes marcos legais manifestam a concepção política e ideológica para promoção da educação integral ao assumir tamanha relevância na agenda atual da educação brasileira, o que veremos a seguir.

2.6 A agenda da Educação Integral no Brasil

A escola pública, democrática, laica, gratuita que garanta o ingresso, a permanência e o sucesso de todos os sujeitos, como vimos, vem sendo instituída no Brasil a partir da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação em meados de 1947. O longo processo de sua elaboração, inspirada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e por disputas políticas-ideológicas, transcorreu até o ano de 1961, ano de sua aprovação.

Podemos até aqui observar que após o grande salto qualitativo expresso no Manifesto dos Pioneiros que muitas e diversas propostas para o desenvolvimento da formação integral circulam nas agendas das políticas públicas para a educação brasileira.

Na pauta da educação integral, como mencionamos, encontra-se presente, experiência exitosas como as Escolas Parque/ Escolas-Classe, na Bahia, concebidas por Anísio Teixeira; os CIEPs – no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro; os Ginásios Vocacionais em São Paulo coordenado pela professora Maria Nilde Mascellani e os CEUs – na cidade de São Paulo/SP.

Estes projetos visavam uma educação de cunho transformador, uma formação integral que desenvolvesse os aspectos cognitivos, formação da consciência crítica e inserção no meio social, os aspectos necessários para atuar na sociedade enquanto sujeitos de direito. Previam a reorganização dos tempos e espaços para o desenvolvimento do projeto educacional e

³⁴ Documento de Apresentação do Programa Escola de Tempo Integral. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

projetaram mudanças arquitetônicas significativas nos equipamentos escolares com o objetivo de promover a interação social dos estudantes.

A criação de espaços como bibliotecas, espaços esportivos e culturais, salas para o desenvolvimento do currículo escolar e espaços de convivência, garantiam novas e diversas possibilidades de aprendizagens integradas com a cultura, os esportes e o lazer.

Os CEUs, inicialmente pensados na gestão da prefeita Luiza Erundina em meados de 1992, tendo como secretário de Educação o professor Paulo Freire, somente foram concretizados na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender à toda a cidade (Perez; Antônio; Vaz, 2023, p. 267).

Um dos princípios que orientam o seu funcionamento é a oferta de educação com qualidade social, ou seja, promover processos educativos conjugados a diferentes espaços de aprendizagem e promotores de práticas educativas que garantam os objetivos educacionais, socioculturais e esportivos nas suas dimensões ética, estética e cognitiva “[...]espaço privilegiado para reflexão e construção conjunta de conhecimentos[...]” (Perez, 2018, p. 109). O projeto CEUs transformou-se em política pública na cidade de São Paulo. A ampliação dos equipamentos continua, nas regiões mais vulneráveis e hoje, apesar de significativas alterações arquitetônicas e curriculares, motivadas por diferentes concepções que assumiram a administração da cidade de São Paulo ao longo destes anos.

No movimento construído na redemocratização do país, experiências como a Escola Viva (Campinas/SP), a Escola Candanga (Brasília/DF), a Escola Plural (Belo Horizonte/MG), a Escola Construtivista e Cidadã (Porto Alegre/RS), entre tantas outras, somadas às Conferências Brasileiras de Educação, aos Fóruns Mundiais, expressam a vitalidade que emerge em diferentes tempos, em um país que, geração após geração, tem adiado o sonho de ver a totalidade de seus homens e mulheres convertidas em cidadãos e cidadãs (Moll, 2012, p. 130).

A educação integral não deixa de ser tema das discussões e preocupações da educação brasileira. Contudo, volta a tomar a cena dentro da agenda das políticas públicas de educação, no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) tendo como ministro da Educação o professor Fernando Haddad (2005 a 2012) ao que institui o Programa Mais Educação, com vista a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Tal medida promoveu discussões sobre o tema e, em dezembro do mesmo ano, foi realizado em Brasília o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”,

promovido pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) da Secad/MEC, com “o objetivo de discutir, com vários atores sociais e institucionais do cenário brasileiro, subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil” (MEC, 2010). Dentre as ações realizadas, foi proposta uma pesquisa para mapear as experiências de educação integral/ integrada e(m) tempo integral, as concepções que orientavam as práticas pedagógicas no território Nacional. A Pesquisa Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (MEC, 2010) foi realizada por um grupo de instituições públicas de ensino superior presentes no referido seminário.

A pesquisa, coordenada pelo Ministério da Educação, delineou o panorama do desenvolvimento da educação integral, explicitou a “grande diversidade de formatos de implantação, os quais combinam diferentes nomenclaturas, tipos de atividades, espaços de realização, formas de distribuição do tempo, parcerias” (MEC, 2010, p. 117), “concretizando a educação integral com foco no redimensionamento do currículo” (Moll, 2012, p. 132) e, apresentou desafios, a serem considerados para o maior alcance no planejamento de políticas públicas da proposta de educação integral.

A instituição do Programa Mais Educação, em 2007, como política indutora para o desenvolvimento curricular promotor da educação integral, estratégia intersetorial “firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social” (Moll, 2012, p. 132) promoveu amplo debate que resultaram em ações que contribuíram para sua operacionalização.

[...] a operacionalização do esforço para a educação integral, em diálogo com o projeto político pedagógico nas escolas públicas estaduais e municipais, deu-se através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE) com um plano de ação prevendo a adesão de cada escola a partir de suas necessidades, potencialidades e desejos pedagógicos (Moll, 2012, p. 132-133).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) compõe um grande “guarda-chuva” de ações do PDE, de 15 de março de 2007, carro chefe do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo Decreto nº 6.094/ 2007. O PDDE foi fundamental no desenvolvimento da gestão escolar ao possibilitar assistência financeira para melhoria da infraestrutura física e pedagógica possibilitando a autogestão escolar. Já no Pnae, os recursos são transferidos diretamente aos estados e municípios visando subsidiar a alimentação escolar.

Vivenciamos período promissor de transformação da escola pública, após a abertura política, com propositura de medidas que promoveram a democratização da escola pública:

Vivíamos anos de muita esperança na construção de um país digno, mais justo para toda sua população e, exatamente por isso, democrático e comprometido com a educação integral, na proposta de formação humana, integradas políticas de cultura, saúde, esporte, assistência social, entre outras, em uma perspectiva de ação intersetorial e, integradora na sua relação com a comunidade e com o território (Moll, 2023, p. 17).

Contudo, mais uma vez sofremos interrupções do projeto em andamento. O golpe parlamentar em 2016 promoveu novo formato do programa Mais Educação conforme registram Cardoso e Oliveira (2022, p. 8):

Além da mudança governamental, um dos elementos impulsionadores para a mudança do Programa foi o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME, pesquisa que utilizou como indicadores as notas de Matemática e Português na Prova Brasil (do 5º ao 9º anos) e Taxa de Abandono (dos ciclos I e II do Ensino Fundamental) das escolas atendidas pelo Programa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015). Os resultados da pesquisa da Fundação Itaú Social demonstraram que essas instituições, no período de 2008 e 2010, apresentaram ineficiência no desempenho médio dos alunos nas avaliações do Ideb.

Assim, além da mudança governamental, o PME é substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) alegando-se para isto a necessidade de *alcance das metas de aprendizagem estabelecida pelo Ideb*, conforme apontado pelo relatório de uma organização externa (Itaú Social), desconsiderando-se questões outras que de forma efetiva comprometem o desenvolvimentos das aprendizagens como: espaço e infraestrutura, a formação das educadoras e educadores, a integração de atividades no projeto pedagógico, o investimento em recurso para a implementação, entre outros.

A nova proposta apresentava como estratégia a ampliação do tempo, espaços escolares e oportunidade educativa, porém a ampliação do tempo configurava-se com a oferta de “acompanhamento pedagógico”, ou seja, atividade de recuperação das aprendizagens, ou oferta do “*Mais do mesmo*”, de “*estender o tempo de exposição dos estudantes a uma educação bancária*” como denuncia Arroyo no 1º Seminário Nacional de Educação Integral, realizado em Diadema em 2022.

E neste sentido, entendemos que o Professor Miguel Arroyo nos adverte que, ampliar o tempo dos estudantes para fazer “o mais do mesmo” apenas expondo os estudantes a uma “educação bancária” restringe a possibilidade de processos amplos e interdisciplinares de formação integral, como previa o PME, para procedimentos padronizados de escolarização com a finalidade de melhorar o desempenho em português e matemática:

[...] enquanto o PME buscava a articulação do currículo escolar com atividades pedagógicas, por meio da oferta do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que oferecia a Orientação de Estudos e Leitura, com o propósito de abranger as diferentes áreas do conhecimento[...] interligando as várias áreas do saber de modo interdisciplinar, a nova versão do Programa ofertava apenas duas atividades:

Português e Matemática, com a finalidade de melhorar o desempenho escolar do aluno, na leitura, escrita, alfabetização e letramento (Cardoso; Oliveira, 2022, p. 15).

Não nos cabe aqui aprofundar nas avaliações dos dois Programas, contudo, julgamos importante destacar que as duas propostas apresentam concepções diferentes e até mesmo antagônicas considerando as bases políticas e ideológicas que as inspiram.

Aliada a este cenário, a promulgação da Emenda Constitucional 95, que congelou por 20 anos os gastos públicos implicou significativos cortes orçamentários e consequente redução de investimentos na Educação.

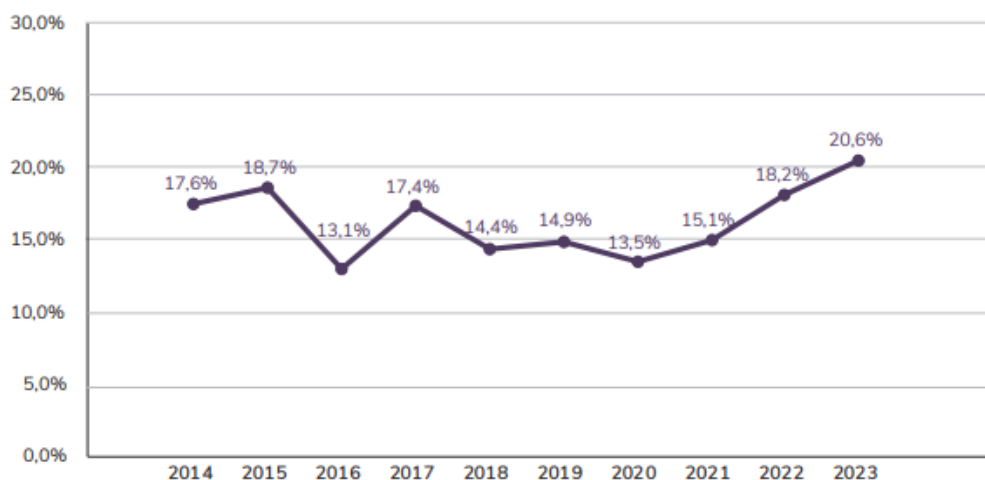
Neste panorama, novas mudanças arquitetadas pela “nova” política articulada para a educação brasileira e, promovida pelo (des)governo Bolsonaro (2019-2022), como denunciam Cardoso e Oliveira (2022, p. 20):

As mudanças arquitetadas no cenário educacional nos últimos anos, como a substituição do PME pelo PNME, e o encerramento deste, sem discussões e orientação à comunidade escolar sobre o rumo da educação e dos programas, revelam a ascensão de uma “nova política articulada para a educação brasileira, que se materializam e ganham forças com a retirada de direitos, com a retomada do autoritarismo e de estímulo à política de atrelamento da educação brasileira aos interesses do grande capital financeiro, a qual busca a todo momento destruição do que é público e da educação no Brasil, indo na contramão das metas traçadas para a educação nacional constantes do PNE/2014, fruto de árduas lutas dos educadores brasileiros.

Agrava-se ainda mais este cenário com impactos negativos da crise sanitária provocada pela Covid-19, sobre os estudantes, interrompendo processos, aprofundando as desigualdades e prejudicando consideravelmente o ensino e aprendizagens dos nossos educandos, principalmente das redes públicas que, majoritariamente necessitam da escola para exercerem seus direitos à educação.

No gráfico que segue, produzido para a apresentação do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/ 2024 podemos visualizar a movimentação das matrículas dos alunos em tempo integral.

Gráfico 1 - Percentual de alunos de Educação em Tempo Integral – Brasil – 2014-2023



Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação/2024. Gráfico elaborado pela Diret/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023)³⁵.

Observa-se, no Gráfico 1, os resultados do indicador da meta 6A, do PNE: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral, que em 2016 houve uma redução considerável de matrículas de estudantes em tempo integral, apontada pelo MEC como consequência do corte orçamentário, ainda na gestão da presidenta Dilma Rousseff e do ministro da Educação Aloísio Mercadante. O aumento verificado em 2017 pode ser atribuído à implantação do programa Novo Ensino Médio com a ampliação da jornada de atendimento dos estudantes nesta etapa da Educação Básica. A queda das matrículas, no período entre os anos de 2019 e 2020, é apontada pelo Relatório como decorrente da pandemia de Covid-19, agravada, como apontamos pela gestão Jair Bolsonaro e seus ministros da Educação.

Em maio de 2023, com o início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 a 2026), eleito em pleito eleitoral legítimo e democrático, o governo federal retoma a agenda da Educação Integral para as escolas em tempo integral.

Iniciamos novo processo de redemocratização e com ela a retomada das discussões e ações para o desenvolvimento da educação. Em 11 de maio de 2023 o Senado aprova o PL 2.2617/2023³⁶ que institui o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, alterando os dispositivos legais anteriores, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, autorizando a União a transferir recurso

³⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 15 dez. 2023.

³⁶ Texto completo disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9406303&ts=1725991433196&disposition=inline>. Acesso em: 15 dez. 2023.

para os estados, distrito federal e municípios, conforme disponibilidade orçamentária; para matrículas em tempo integral, consideradas pelo atendimento de estudantes em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7(sete) horas diárias; em escolas com propostas alinhadas à BNCC e concebidas para a oferta em jornada de tempo integral na perspectiva da educação integral, priorizando escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

A partir da aprovação deste PL é promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 14.640, do dia 31 de julho de 2023 que, institui o *Programa Escola em Tempo Integral*³⁷, alterando a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006³⁸, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

O Programa Escola em Tempo Integral, estratégia do governo federal com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disposto no §1º do Art. 3º da Lei nº 14.640/ 2023, compreendendo estratégias de assistência técnica e financeiras. O Programa Escola em Tempo Integral pretende: melhorar indicadores de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros; possibilitar maior proteção e inclusão social a todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social e avançar na qualidade social da educação brasileira frente ao cenário de redução do percentual de matrículas em tempo integral apresentados no Gráfico 1 entre os anos de 2014 e 2021.

Para iniciar as discussões, o Ministério da Educação (MEC) organiza e promove uma série de Seminários para retomar o debate em torno da Educação Integral em Tempo Integral. Destacam-se o “Seminário Interministerial sobre Educação em Tempo Integral - Desenvolvendo uma Educação Integral para Todos” – 09 e 10/04/2024 com o objetivo de estimular o diálogo e oportunidades de intercâmbio entre os países do sul global em torno da política da Escola de Tempo Integral e, o Ciclo de Seminários Programa Escola em Tempo Integral, (de agosto a outubro de 2024), com o objetivo de debater e elaborar Diretrizes Nacionais de Educação Integral em Tempo Integral por etapa da educação básica, nas cinco regiões do Brasil. Os Seminários seguiram a seguinte programação: Região Centro-Oeste – Cuiabá (MT) – 3 e 4 de agosto; Região Norte – Belém (PA) – 23 e 24 de agosto; Região

³⁷ Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

³⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

Nordeste – Recife (PE) – 13 e 14 de setembro; Região Sul – Porto Alegre (RS) – 27 e 28 de setembro; região Sudeste – Diadema (SP) – 4 e 5 de outubro.

Estes encontros retomaram os debates sobre o tema, apresentaram experiências exitosas e trouxeram propostas robustas para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral, advogando sobre a perspectiva que não basta a ampliação do tempo escolar e que é preciso investir em práticas pedagógicas que transformem os tempo e os espaços escolares, que transformem a escola em um lugar de vivências promotoras da formação integral e que, para tanto, é preciso desenvolver práticas integradas, integradoras e que considerem as particularidades do território educativo. Do nosso ponto de vista, esta proposta exige processos formativos onde as educadoras e educadores possam olhar para além da sala de aula, olhar para a importância de investigar suas práticas, de desenvolver processos de pesquisa e reflexão no coletivo e no contexto escolar, gerando mudanças educacionais.

E as discussões se ampliaram em todo território nacional com a organização de encontros de educadores da educação básica, do ensino superior e de gestores municipais, estaduais e federais. Em Salvador (BA), o II Seminário Nacional de Educação Integral, realizado na Universidade Federal da Bahia (Ufba) nos dias 04 a 06 de setembro de 2023, debateu democracia, currículo e garantia de direitos; em São Paulo, SP, o III Congresso Brasileiro de Educação Integral (COBEI), realizado na PUC-SP, nos dias 09 a 11 de outubro de 2023, promoveu um espaço de interlocução, de diálogo e reflexão sobre a necessidade de pesquisa e investimento em políticas públicas que valorizem a formação dos professores e os saberes advindos da prática docente. Ainda em São Paulo (SP), a Secretaria Municipal de Educação realizou, entre os dias 04 e 06 de outubro de 2023, o VI Congresso Municipal de Educação, destinado aos profissionais de educação da Rede Municipal de Educação, oportunizando reflexões sobre educação, compartilhamento de projetos e ações dos educadores da rede sobre equidade, educação inclusiva e integral. No ano de 2024, o III Seminário de Educação Integral, realizado em Brasília entre os dias 11 e 14 de novembro reuniu educadoras e educadores da educação básica, ensino superior, pós-graduação, gestoras e gestores públicos dentre outros profissionais de todas as regiões do Brasil. Um encontro onde foi possível conhecer práticas ousadas e potentes de desenvolvimento da educação integral e, que nos convocou, mais uma vez, ao compromisso da construção da qualidade social da educação e, em defesa da educação integral como política pública.

Tais encontros, que se fizeram em torno da defesa da concepção da educação integral, manifestam a importância da agenda da educação integral como proposta virtuosa para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira. Os debates transcendem a

discussão da Escola de Tempo Integral, sem desconsiderar a importância da ampliação do tempo, mas, como destaca Raquel Franzim, coordenadora-geral de Educação Integral e Tempo Integral no Ministério da Educação, no II Seminário Nacional de Educação Integral: “[...] a Educação Integral nos convoca a uma ação intersetorial e multisetorial [...] dar resposta a um currículo e proposta pedagógica que não cabe em quatro horas e nem cabe na cidade e no território”.

Como vimos, o debate sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral voltam a assumir relevância no cenário educacional brasileiro. São muitos, diversos e necessários os encontros que promovem debates em torno da educação integral em todo o território nacional.

Dentre estes, as audiências públicas e encontros organizados pela comunidade educativa em torno do Plano Nacional de Educação marcam as discussões em torno dos rumos da educação no Brasil para os próximos dez anos (2025-2035). Sancionada a Lei nº 14.934 de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE atual (2014-2024), as discussões para uma nova proposta encontram-se em diversos espaços da sociedade. O Projeto de Lei nº 2.614/2024³⁹ apresenta como tema central a garantia do direito humano à educação com justiça social e desenvolvimento socioambiental, o que imprime significativo olhar e estratégias que possibilitem a superação das desigualdades e garantia da Educação Integral, especialmente destacado nos objetivos da meta 6.

Contudo, é necessário que estas discussões cheguem ao chão das escolas, junto com as educadoras e educadores. Entendemos que, por meio de processos formativos, realizados nos horários coletivos de estudo e planejamento, na escola, possam promover debates potentes, ampliar olhares em torno dos princípios, concepções e práticas promotoras da Educação Integral e assim, possam assumir uma posição política, consciente, sólida e que promovam a qualidade social para a educação brasileira, defendida pela Educação Integral.

³⁹ Disponível em

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 28 maio 2025.

3 A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DAS EDUCADORAS E EDUCADORES PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL - AS PARTICULARIDADES E SINGULARIDADES DO PROCESSO FORMATIVO REALIZADO NOS HORÁRIOS COLETIVOS

“[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a prática” (Freire, 1999, p. 43-44).

Entendemos que os processos formativos realizados no interior da própria escola, sejam um importante caminho para o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, tais processos contribuem para a constituição de práticas pedagógicas integradas e coerentes com os princípios da Educação Integral.

Configurados como espaço-tempo de reflexão sobre as práticas, de “pensar certo”, de reconhecer nossas necessidades, de nos reconhecer como “seres inacabados” e, portanto, “aventureiros”, responsáveis e predispostos à “mudança”. Como nos diz Freire (1999, p. 43)

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo de que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professore formador.

Tomaremos, neste texto, a prática da formação docente configurada em *processos formativos*. Defendemos que a formação docente não se dá em um único e determinado tempo e espaço, mas, sim em *processos* contínuos e permanentes de movimentos de ação-reflexão-ação na perspectiva de recriar as práticas e promover o desenvolvimento profissional.

3.1 Os processos formativos das educadoras e educadores enquanto aspecto significativo para o desenvolvimento profissional

O desejo de aprender cresce com os estímulos externos e a necessidade de cada pessoa adquirir os conhecimentos que a auxilie a ampliar a compreensão de si e da realidade, assegurando a construção da identidade pessoal e a capacidade de intervir na natureza para transformá-la em seu proveito, a fim de partilhar ativamente, da vida e do contexto social (Chizzotti, 2023)⁴⁰.

Diante deste anúncio, Chizzotti nos leva a observar que os processos formativos passam pela necessidade individual da busca pelo conhecimento, pelo desejo de aprender.

⁴⁰ Pontuações feitas pelo professor Antônio Chizzotti, em aula da disciplina Epistemologia e Educação, na PUC-SP, em 16 de março de 2023.

Ou seja, sabemos da necessidade de estar em constante processo de formação, em um movimento de ação-reflexão-ação de nossas práticas pedagógicas, o que implica o entendimento de que:

[...] o saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a quem falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 1999, p. 43).

É neste *processo* que ao se (re)pensar sobre as práticas e dos conhecimentos necessários para que a formação humana ocorra na sua integralidade.

O conhecimento, “produto das condições histórico, científico e social” (Chizzotti, 2021), amplia a compreensão de si e da realidade, assegura a construção da identidade, amplia a capacidade de intervenção na natureza para transformá-la em seu proveito “a fim de partilhar, ativamente da vida e do contexto social” (Chizzotti, 2021).

Este desejo de aprender, provocado por experiências que nos tocam, vividas no campo da necessidade de busca real do conhecimento, de conhecimento científico, nos provoca a busca de formação que se faz permanentemente, e no caso das educadoras e educadores, a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática. [...] O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades, na reflexão crítica sobre a prática de que falam emergirá a teoria que ilumina a prática (Freire, 2001, p. 39).

Como nos afirma Freire (2001), os processos formativos, promovidos no processo de formação permanente, das educadoras e educadores se dará pela reflexão crítica e consciente sobre a prática educativa que levem em consideração a diversidade, as individualidades, a superação das desigualdades com vista à formação integral dos sujeitos, processo que envolve diálogo, princípio da humanização e principal fundamento da formação. Este processo necessita ser “entendido como um momento de trocas e compartilhamento de ideias, conhecimentos, crenças, sonhos [...]” (Rodrigues; Pinheiro Jr., 2020, p. 26), como processo formativo.

Entendemos que os processos formativos são constituídos pelas relações e inter-relações cotidianas com os tempos, espaços, com a realidade escolar e com a comunidade educativa, numa constante relação de cooperação mútua, reconhecendo o sujeito na sua integralidade.

Deste modo, a formação das educadoras e educadores “é perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural” (Feldmann, 2009, p. 73) e cria possibilidades de ressignificar os conhecimentos referentes à prática pedagógica, considerando as diversidades e

interculturalidades constituintes do cotidiano escolar, para o desenvolvimento profissional e do currículo.

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo da construção humana (Feldmann, 2009, p. 72).

Consideramos, como afirma Feldmann (2009, p. 72), que o processo formativo “é sempre um processo relacional e contextual”, que envolve as relações e inter-relações entre as educadoras e educadores, “embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade” (Feldmann, 2009, p. 72). É sempre um processo dialético, revestido da complexidade, multirreferencialidade e incompletude. Processo permanente de construção de si, “livremente imaginado, desejado e procurado” (Ferry, 1991:43 *apud* Marcelo García, 1999, p. 19), na relação com o outro, mediatizados pela realidade em que vivemos. Processo de ação-reflexão-ação que incide sobre a prática, sobre as experiências, intrinsecamente relacionada com a formação do humano que nos permite, ao rever a prática pedagógica, transformá-la na defesa dos direitos de todos(as) a uma educação que garanta aprendizagens e desenvolvimento integral.

Ao imprimir o processo de ação-reflexão-ação, os educadores e educadoras refletem sobre os princípios que regem suas práticas, suas experiências pessoais e profissionais “numa perspectiva não linear e que compreenda construção do conhecimento e seus aspectos práticos e teóricos de um campo do saber multifacetado e complexo” (Souza; Feldmann, 2022, p. 02) que, não são apresentados nos pacotes de formação pensados para toda uma rede como um processo de treinamento e que “impedem a construção de experiências críticas e progressistas, no sentido de se fortalecer processos democráticos ligados aos atos de ensinar e aprender” (Souza; Feldmann, 2022, p. 03).

Neste sentido, aprofundada nos aportes teóricos e integrada aos saberes construídos nos processos formativos, entendemos que a(s) experiência(s) contribuem de modo significativo no aprimoramento das práticas pedagógicas, pois, vista em sua singularidade aponta para ações reflexivas em relação ao próprio “processo da prática pedagógica, e abarca, conjuntamente, os conhecimentos práticos e teóricos” (Souza; Feldmann, 2022, p. 08).

Deste modo, entendemos que considerar a experiência no processo formativo implica ponderar sobre o movimento de reflexão acerca das práticas pedagógicas. Contudo, é muito importante diferenciar o conceito de uma visão simplista, pois a experiência enfatiza a sua construção e reconstrução, processo dialético e singular do sujeito. Consideramos ser:

[...] necessário diferenciar o conceito de experiência de uma visão simplista e ativista da modesta ideia de atividade, ou ações desprovidas de intencionalidades, reflexões e mudanças. “A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva centrífuga, dissipadora.” (DEWEY, 1952, p. 192). Toda ação não se transforma em experiência, quando “[...] se enfatiza ou exclusivista a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 2005, p. 90 *apud* Souza; Feldmann, 2022, p. 11).

Somos chamados a “construir um novo caminho comum” (Morin, 2010), assumir novos papéis, refletir sobre nossas práticas, uma vez que a necessária mudança para o desenvolvimento da educação passa pela formação dos(as) educadores(as) e define seu papel na definição do currículo escolar que contemple uma convivência construtora de identidades igualmente democráticas (Ponce, 2018).

Este novo caminho passa, necessariamente, por ações sucessivas de busca e descobertas com o objetivo de superação das dificuldades, de aprimoramento da prática educativa numa perspectiva crítica. Este caminho envolve as relações e inter-relações entre as educadoras e educadores. Exige compromisso social com o projeto educativo embasado “em uma visão de homem, mundo e sociedade” (Feldmann, 2009, p. 72). Exige conhecimento com o que rodeia a escola, com seus diversos atores, com os tempos e espaços, com o território, com as questões sociais, como denuncia Imbernón (2017, p. 24):

Las cuestiones Sociales van ganado terreno a lo puramente instructivo y es necesario encontrar el equilibrio entre lo que pasa en el aula y lo que pasa fuera de ella. Si no se entiende lo que pasa fuera se carece de las claves para interpretar lo que sucede dentro, y eso es algo que no se puede permitir una profesión que quiere educar para una mejor ciudadanía que tem una clara finalidad social.

Consiste em compreendermos o homem dentro das relações sempre num processo permanente de construção de si, na relação com o outro, mediatizados pela realidade em que vivemos.

Esta prática perpassa pelo exercício crítico e reflexivo sobre as práticas, sobre as experiências, num processo de ação-reflexão-ação contextualizada, intrinsecamente relacionada com a formação do humano.

Precisamos buscar caminhos que busquem transcender a razão instrumental do trabalho educativo e consequentemente de sua formação. Os professores não podem mais ser vistos como mero aplicadores de apostilas com métodos pré-determinados, mas sim, como sujeitos autônomos e, principalmente construtores de sua prática. Pois, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1999, p. 25). Isto se configura no princípio da ação docente como um processo complexo que exige reflexão crítica sobre a prática, diálogo com as diversas experiências presentes na

educação escolar para assim, promover processos mais democráticos e que ofereça oportunidades educativas que enfrentem as desigualdades educacionais e a promoção dos princípios da educação integral.

Do nosso ponto de vista, um dos caminhos que se apresenta para enfrentar este desafio são os processos de formação de educadoras e educadores. Ação complexa que envolve diversos aspectos: cognitivos, cultural, político, ético, estético, psicológico, entre outro e, exige “participarmos de uma experiência total, diretiva, política, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1999, p. 26).

Dito isto, vamos nos debruçar agora sobre o que defendemos enquanto formação de educadores e educadoras, entendendo este como processo que vai se desenvolvendo a partir da participação consciente, individual, mas também coletiva, ao longo da vida.

3.2 Processo de ação formadora ou formativa: ação complexa que implica participação consciente de educadores e educadoras

“Para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos” (Marcelo García, 1999, p. 21).

Entendemos que a formação de educadoras e educadores se apresenta como um processo complexo e diverso, pois implica diferentes abordagens, paradigmas, orientações e tradições. Esta, necessariamente, inclui uma dimensão pessoal que, pressupõe participação consciente e responsável dos sujeitos com o próprio processo formativo, “o professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende” (Marcelo García, 1999, p. 145), o que não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. Implica ter clareza que a ação formadora tem como objetivo o desenvolvimento individual, na perspectiva acadêmica e pedagógica e “exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas” (Marcelo García, 1999, p. 24).

Ao explicitar o conceito de formação de professores, Marcelo García (1999, p. 26) entende que

A Formação de Professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do

ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Este processo deve provocar uma curiosidade crescente e não ingênua das educadoras e educadores em um processo de “formação permanente” onde “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Como Freire (1999, p. 43-44), entendemos que, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de outrem que se pode melhorar a própria prática”. Contudo, acreditamos este processo exige das educadoras e educadores abertura para a mudança, “desejo de aprender, de adquirir conhecimentos que auxilie a compreensão de si e da realidade,” como nos diz Chizzotti (2023), para o desenvolvimento da educação integral e transformação social.

Nesta perspectiva, Feldmann (2009, p. 71) apresenta este processo como um grande desafio:

Formar Professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Frente a este desafio, entendemos ser fundamental estarmos abertos a compreender que os processos formativos se encontram num campo de conhecimento diverso, amplo e complexo. Implica compreender este como um processo contínuo, interativo, cumulativo, sistemático e organizado desde a formação inicial.

Por ser um processo, este deve buscar a promoção de mudança, inovação, desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, a partir do exercício crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas, “do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (Freire, 1999, p. 51).

Marcelo García (1999, p. 137) caracteriza o desenvolvimento profissional “como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções... que não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [...]”, ou seja, afeta a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo num processo de evolução, continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

O desenvolvimento profissional, decorrente dos processos formativos se constrói à medida que as educadoras e educadores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, “evoluem através de diferentes fases, que implicam necessidades de formação diferenciada, assim como requerem estratégias de desenvolvimento profissional específica” (Marcelo García, 1999, p. 149). Nesta perspectiva, defendemos que os processos formativos busquem superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação que

deixam de considerar o contexto escolar, que não atendem as reais necessidades de educadoras e educadores e que, descomprometidas com a continuidade, com o processo não promovem a mudança necessária para transformação e superação das dificuldades presentes no desenvolvimento educacional e promotor da Educação Integral.

Entendemos que os processos formativos são promovidos por uma necessidade de encontrar respostas aos problemas educativos. Neste sentido, educadoras, educadores e educandos encontram-se como eixo central do processo formativo. De um lado, as educadoras e educadores buscando, através da reflexão crítica sobre suas práticas, alternativas potentes para melhoria dos processos de aprendizagens dos educandos. Do outro lado, os educandos que são chamados, provocados a construir conhecimentos para o seu desenvolvimento integral. Ambos, comprometidos com as aprendizagens, vão se tornando nestes processos “construtores de conteúdos” e, conseqüentemente, promovendo mudanças inovadoras na escola, no currículo.

Isso significa não apenas estabelecer mecanismos que estimulem a melhoria global dos centros⁴¹, mas também desenvolver uma concepção mais holística de formação, como a soma total de experiências formais e informais acumuladas ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Imbernón, 2024, p. 67).

Neste sentido, implantar processos formativos, promotores do desenvolvimento profissional, concebendo a escola como espaço concreto, situado em um tempo e espaço singular e diverso, ou seja, em um contexto social e cultural, em um território de relações e inter-relações com outras instituições, apresenta-se como condição potente para o desenvolvimento profissional a partir dos processos formativos diretamente relacionados com a escola.

Fenstermacher e Berline (*apud* Marcelo García, 1999, p. 141) afirmam:

O desenvolvimento profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização.

Tendo a escola e seu contexto como lugar complexo de relações e identificado por Marcelo García (1999) como “unidade básica de mudança e formação”, concordamos com o autor quando nos chama a atenção para aspectos da escola que pode facilitar ou dificultar os processos de formação. Vejamos:

⁴¹ Em encontro realizado em dezembro de 2024, quando do lançamento do livro “A Inovação Pedagógica no Ensino do Futuro” ao indagá-lo sobre o que identificava como “centros” o professor me explicou que se referia às escolas.

Em primeiro lugar... a importância da existência de **liderança instrucional** entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações. Em segundo lugar a existência de uma **cultura de colaboração** por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os professores.

Em terceiro lugar, a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer **gestão** democrática e participativa onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento. Isso significa que a escola deve ter a autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões (Marcelo García, 1999, p. 141).

Ao apontar estes três aspectos, a serem considerados para o desenvolvimento de projetos de mudança, de transformação da escola, de desenvolvimento do currículo, Marcelo García (1999) sinaliza a complexidade da atividade docente e da importância da autonomia da escola para tomada de decisões, em especial quanto aos processos formativos de educadoras e educadores para atingir estes objetivos.

Ao investigar os processos formativos de educadoras e educadores em contexto de trabalho e sua relação com o desenvolvimento da educação integral, concordamos com Tardif e Lessard (2019, p. 39) quando eles apontam que a “docência se realiza segundo um certo processo”, por experiências vividas nos contextos escolares e que “[...] não tem nada de simples e natural, mas é, uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas” (Tardif; Lessard, 2019, p. 41).

Compreendendo a atividade docente como um trabalho complexo em função das necessidades das educadoras e educadores, e “heterogêneo porque este comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também contraditórios, diversificados, estranhos entre si” (Tardif; Lessard, 2019, p. 45). Este é marcado por tensões, dilemas, por desafios que exigem a utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, não só pedagógicos e didáticos, mas também, culturais e sociais que impõem “escolhas epistemológicas”, como apontam Tardif e Lessard (2019) e que estas nem sempre são autônomas, mas, também, coletivas, interativas e determinantes no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento da identidade individual e coletiva.

Para Imbernón (2017), estas escolhas colocam em jogo o desenvolvimento de três capacidades para o desenvolvimento da identidade profissional: conhecimento, compromisso e contexto. Para o autor, estas capacidades são fundamentais para a realização das funções educativas, uma vez que o conhecimento se encontra na perspectiva do pensar reflexivo sobre o que estamos fazendo, o compromisso como ação necessária: “*educar siempre es compromiso com los demás*” (Imbernón, 2017, p. 31), comprometida com a mudança da realidade, para melhorar o futuro, e o contexto, entendido como o que acontece na realidade e nos rodeia:

“necesitamos conocer lo que pasa en la realidad que nos envuelve para entender el mundo y sus circunstancias” (Imbernón, 2017, p. 32).

Estas capacidades, do nosso ponto de vista, podem ser fundantes na promoção do desenvolvimento profissional, da identidade individual e coletiva das educadoras e educadores por contribuir para o saber consciente do que fazer pedagógico. Na capacidade de manter a curiosidade acerca do saber o que ensinar e da dinâmica de sua classe, de “identificar interesses significativos e aprender a valorizar e procurar o diálogo com os colegas” (Marcelo García, 1999, p. 150), com os alunos, com o contexto “no exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à criticidade epistemológica” (Freire, 1999, p. 51).

Assim, ao promover a “criticidade epistemológica” (Freire, 1999), estabelece-se a importância da reflexão crítica sobre a experiência pedagógica que se dá dentro do contexto social e cultural, do território educativo, como espaço de socialização, de formação e, promotor de mudanças, pois: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizadora e o anúncio de sua superação [...]. *Mudar é difícil, mas é possível* (Freire, 1999, p. 88).

Se “Mudar é difícil, mas é possível”, ao considerar o contexto real e vivido, ou seja, a Escola, encontramos um terreno fértil, favorável à denúncia de processos que não promovem ou que estejam impedindo o desenvolvimento integral de nossos estudantes.

Do nosso ponto de vista, considerar o contexto real e vivido, a escola, implica instituir processos formativos que busquem o desenvolvimento profissional a partir da reflexão crítica sobre as práticas educativas e sobre o currículo, estabelecendo uma forte relação com o contexto, ou seja, com o território educativo, sobre seus desafios, e a necessidade, sempre urgente, de promover a vida dos sujeitos do processo.

Nesta perspectiva, educadoras e educadores são chamados a participar em *“la cultura de su entorno, trabajar en redes y ser agente social activo en la comunidad [...] y trabajar...en un proyecto educativo comunitario”* (Imbernón, 2017, p. 24).

O que se encontra na possibilidade do desenvolvimento na escola, dos horários de estudos, planejamento e avaliação, processos formativos autônomos, colaborativos na perspectiva de trocas mútuas e compartilhamento de objetivos, o que permite a mudança e a inovação. Contudo, Imbernón (2024, p. 68-69) alerta:

Além disso, também é aconselhável um certo grau de cautela ao afirmar que o simples aumento do número de interações entre professores produz automaticamente condições inovadora. Convém sempre estar alerta contra trocas superficiais ou colaborações superficiais.

Na inovação, não basta que os professores se envolvam em grupos de reflexão colaborativa, faz-se necessário que se tornem “praticantes reflexivos”; não basta que

desenvolvam projetos de grupo, devem utilizar abordagens colaborativas como forma de trabalho cotidiano.

Centrados no contexto escolar, no território educativo, nos interesses e necessidades dos sujeitos, os processos formativos para o desenvolvimento profissional de educadoras e educadores podem tomar outra dimensão: não mera instrução e sim um “processo sistemático, habitual, adequado de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação de actividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagens nas escolas” (Marcelo García, 1999, p. 193).

Processo que implica participação individual, mas também coletiva e consciente de educadores e educadoras. Ação complexa que exige análise reflexiva sobre suas próprias práticas, compromisso com o processo educativo, com a decisão dos caminhos para inovação e transformação que encontram na escola um espaço para o desenvolvimento profissional contínuo num processo de pesquisa-ação comprometida com a transformação no ensino, intervenção no currículo como construtores de conteúdos significativos para com a mudança necessária no ensino.

Compreendemos que nos horários coletivos de estudo, planejamento e avaliação realizados na escola configuram-se como espaços formativos potentes quando articulam o saber da experiência, a reflexão crítica sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Tais momentos podem assumir papel relevante na qualificação profissional, uma vez que, ao promover a participação efetiva das educadoras e educadores fortalecem o desenvolvimento profissional e o compromisso com práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

3.3 Os horários coletivos de estudos e formação na Rede Municipal de Educação de São Paulo

Para entendermos os caminhos percorridos pela RME de São Paulo até chegarmos à instituição dos horários coletivos de estudos, julgamos necessário apresentar um pouco de como a cidade de São Paulo foi constituindo esta Rede que na época deste estudo contava com 4.324 (quatro mil, trezentos e vinte e quatro) unidades educativas.

Quadro 4 – Equipamentos de Educação/ RME-SP

ESCOLAS POR TIPO – 2024	
Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde	2
Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI	3
Centro de Educação Infantil Direto	314
Centro de Educação Infantil Indireto*	390
Centro Educacional Unificado - CEU	57
Centro Educacional Unificado- CEU CEI	45
Centro Educacional Unificado - CEU CEMEI	12
Centro Educacional Unificado – EMEF	46
Centro Educacional Unificado – EMEI	47
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos -CIEJA	16
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento	2
Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI	65
Creche Particular Conveniada*	1807
Escolas Especiais Parceiras	20
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos	6
Escola Municipal de Educação Infantil	561
Escola Municipal de Educação Infantil Privada Fomento	1
Escola Municipal de Ensino Fundamental	572
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	8
Escola Municipal de Ensino Fundamental Privada Fomento	1
Escola Técnica	0
Movimento de Alfabetização - MOVA	346
TOTAL	4324

*Rede parceira: Centros de Educação Infantil Indiretos e Creches Particulares Conveniadas, num total de 2197 unidades; Centro Educacional Unificado: Unidades Internas já incluídas nos tipos específicos de escolas.

Fonte: Dados disponíveis em: www.escolaaberta.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 03 jan.2025

Ao empreendermos os estudos de análise e interpretação das políticas públicas que promoveram a constituição da RME nos deparamos com uma tarefa complexa que imprime a

necessidade de considerar aspectos políticos ideológicos e partidários e o contexto social e histórico em que estas políticas foram implantadas e implementadas.

A seguir, pretendemos explicitar como a RME foi se constituindo, amadurecendo e promovendo mudanças significativas nos processos formativos de suas educadoras e educadores para a implementação do currículo promotor da Educação Integral.

3.3.1 Histórico da Política Educacional da RME de SP

O breve resgate histórico, que ora nos propomos apresentar, revelou-se importante para a investigação por contextualizar as relações, implicações e consequências da formulação das propostas de formação de professores e organização curricular implementados pelas diferentes concepções de políticas públicas para a educação paulistana.

Ao emprendermos uma breve revisão sobre a instituição da RME de São Paulo nos deparamos com os registros do Arquivo Histórico Municipal (AHM)⁴² que registra como início da instrução pública na cidade de São Paulo o ano de 1891, quando da criação das quatro primeiras escolas municipais noturnas para os operários.

Os primeiros anos da República são marcados pelo “contexto de um país agrário e que se valeu do trabalho escravo onde a instrução da população caminhava a passos lentos” (Andreotti, 2018). A instrução pública e a formação de professores, tendo em vista a organização político-administrativa do Estado brasileiro, permaneceram descentralizadas e sob responsabilidade dos Estados da Federação, isentando os municípios desta responsabilidade:

Essa isenção do município se explica pela própria organização político-administrativa do Estado brasileiro, que por longo tempo ficou entre a centralização do poder e a permanência de forças locais. Escassez de recursos, questionamento da duplicidade do sistema, fixação de competências foram outros fatores que se somaram à ainda incipiente atenção dada à escolarização da população (Andreotti, 2018)⁴³.

Esta política perdurou na cidade de São Paulo até os anos 1930, quando da publicação, em 09 de janeiro de 1935, do Ato nº 767, assinado pelo então prefeito Fábio da Silva Prado. Este Ato cria o Departamento de Cultura e Recreação e os primeiros parques infantis sob a gestão do poeta Mário de Andrade. Este Ato é reconhecido como marco do início da política educacional da cidade de São Paulo.

⁴² Linha do tempo da Educação Municipal Paulistana disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Linha-do-Tempo-interativa.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

⁴³ Informativo nº 40. 2018. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/cultura/w/arquivo_historico/noticias/23574. Acesso em: 03 jan. 2025.

A cidade de São Paulo vivia intensas transformações sociais e espaciais, devido ao acelerado progresso econômico e adensamento populacional, demandando preocupações com os “problemas relacionados à saúde, ao saneamento e à habitação” (SME-SP, 2010, p. 14) assim, a criação dos parques infantis foi destinada ao atendimento de crianças com idade entre 03 e 12 anos, filhos de operários (em grande parte de imigrantes) que “na perspectiva do Departamento de Cultura, deveriam ser adaptados à nova ordem social” (SME-SP, 2010, p. 15). Contudo, os parques infantis funcionavam na perspectiva da educação integral “um educandário ao ar livre, cuja finalidade é trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual sob forma exclusivamente recreativa” (Miranda, 1936 *apud* Fonseca, 1985, p. 145).

Vivíamos anos de intensas influências do movimento escolanovista, ou da Escola Nova, materializado no Manifesto dos Pioneiros do Brasil (1932). A cidade crescia para as periferias: “Os processos de irradiação das avenidas, somados às demandas sociais por moradia e o aumento considerável da população paulistana imprimem novos rumos ao Projeto Educacional, inicialmente desenhado e posto em prática por Mário de Andrade” (SME-SP, 2010, p. 15-16).

Neste contexto, o aumento da rede se fez necessária com a ampliação de vagas e construção de novos Parques em áreas mais afastadas do centro; a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura (Decreto-Lei nº 430 de 08/07/1947), criando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, tendo como uma de suas competências superintender e orientar a educação de crianças e adolescentes até os 21 anos e difundir o ensino primário, vocacional e profissional e a criação da carreira do professor com provimento aos cargos por concurso público.

O Ensino Fundamental só teve início na cidade de São Paulo com a criação do Grupo Municipal de Ensino Primário do "Jaçanã", situado no 23º Subdistrito, Tucuruvi em 1956. Fornazari (2009, p. 99) registra que:

Seis meses após a criação do Ensino Municipal foi implantado o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica), com a incumbência de traçar as diretrizes pedagógicas, difundir métodos e técnicas de ensino, orientar quanto à organização e administração das escolas e avaliar os resultados da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino (RME). Para isto, os quatorze orientadores pedagógicos que compunham o grupo ministraram cursos das disciplinas do currículo escolar para professores, cursos de organização e administração escolar para diretores e produziram instrumentos para a avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar e para trabalho docente na escola. A data do primeiro registro encontrado sobre o treinamento em serviço dos professores da Rede de Ensino da Cidade de São Paulo coincide com o ano de início do SOP e consta no Livro Nº 1 de Registros de Certificados de Cursos, à página 1, denominado Relatório do I Curso Intensivo de Metodologia da Linguagem e do Cálculo.

Neste trecho, podemos identificar a preocupação com a formação dos professores para atuação nas primeiras classes, prevendo a orientação para implantação da política de educação respeitando as diretrizes nacionais.

Durante os anos que se seguiram, a educação pública na cidade de São Paulo funcionaria em sistema de colaboração com o governo do estado de São Paulo. Somente em 1959, com a publicação da Lei nº 5.607 de 03/06/1959, é criado o Departamento do Ensino Primário, com uma divisão Pedagógica e um Conselho Técnico que, dentre as demais competências, deveria *“Planejar, executar e superintender o sistema escolar primário municipal, em harmonia com as diretrizes nacionais da Educação”* (alínea a do artigo 1º) e, cuidar *“de despertar nos alunos sentimentos cívicos-patrióticos, compreensão e devido apreço às instituições democráticas.”* (§único do artigo 1º). A presente Lei também incumbia o Departamento da realização de *“programa de aperfeiçoamento do magistério municipal, através de cursos, palestras, estágios, reuniões de estudos e debates, visando a melhoria progressiva do sistema escolar.”* (Artigo 22). O programa de aperfeiçoamento determinava a presença obrigatória em pelo menos um curso por ano e constituía-se em elemento positivo para remoções e promoções. Para tanto, constituiu-se a “Divisão Pedagógica” com a função de coordenação e supervisão das atividades pedagógicas nas escolas municipais de São Paulo.

A Divisão Pedagógica apresentava-se como uma nova organização destinada a planejar e executar programas para a formação das educadoras e educadores na RME. Assim, estabeleceram-se classes-piloto de experimentação e demonstração de técnicas de ensino aos alunos, promovendo o *“treinamento contínuo”* de professores e a avaliação da qualidade do ensino a partir do rendimento dos alunos (Fornazari, 2009).

Tal modelo de ação formativa foi mantido pelas administrações posteriores como as classes de aplicação, destinadas a realização de estágios para o aperfeiçoamento dos professores (1961 a 1965).

Em meados dos anos de 1967, foi criado o Departamento Municipal de Ensino (Lei 7.037/67) que teria como atribuição planejar, orientar, superintender e dar execução às atividades pertinentes ao sistema escolar primário, complementar, supletivo, bem como de outros níveis, em harmonia com a legislação em vigor e as diretrizes nacionais de educação. (inciso I do artigo 2º da referida lei). Ora, é preciso destacar que neste período vivíamos sob a ditadura militar imposta pelo golpe de 1964 e a vinculação dos trabalhos deste departamento com as escolas previa a implantação da política de Estado, demandada pelas forças do governo militar que, por sua vez, buscava parcerias nacionais e internacionais. Fornazari (2009) aponta que a adesão da SME às diretrizes nacionais de educação poderia ter favorecido a influência

dos interesses mercantis proclamados pela Unesco, levando o desenvolvimento de práticas formativas de treinamento dos seus professores e alunos para se “adaptarem ao mundo em transformação” (Fornazari, 2009).

A adesão da SME às diretrizes nacionais pode ser observada na criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (Imep) no ano de 1968 (Decreto Municipal nº 7.834). Este foi constituído como um centro de estudos e treinamento para professores e especialistas delegando a orientação pedagógica dos profissionais de educação à Fundação Brasileira para o desenvolvimento do ensino de Ciências (Funbec), visando a instrumentalização dos professores na elaboração do planejamento das atividades escolares. Segundo Fornazari (2009), ainda neste período, foram implementados programas e projetos com a finalidade de responder às necessidades da realidade educacional:

[...] projeto de Orientação Escolar, como forma de prevenção de repetência e problemáticas de ajustamento; os trabalhos de diagnóstico integrado através das Comissões de Classe e Série, como forma de identificação e levantamento das alternativas de solução para os problemas escolares; os **projetos de lazer como forma de integração Escola-Comunidade**; [...] **o projeto Integração, como forma de propiciar a interação da equipe escolar**; **o projetos Interação Pais-Escola e projetos de Saúde como forma de obter um trabalho conjunto efetivo, abrangendo a escola e comunidade** (Fornazari, 2009, p. 101-102).

Aqui, podemos observar que, em certa medida havia indícios de tentativas de aproximação das práticas escolares de integração e interação da comunidade escolar ao processo educativo. Contudo, de modo incipiente e pouco preocupado com a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois, vale lembrar, vivíamos anos em que as políticas sociais eram tidas como instrumento de disciplinamento da sociedade visando “assegurar sua capacidade de oferta e regulação do ensino público, além de demarcar as novas configurações de poder na definição dos conteúdos educativos” (Martins, 2014, p. 47-48).

Naquele período, foi realizada a reforma da educação básica brasileira a partir da promulgação da Lei nº5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º grau. Esta previa a reestruturação do sistema escolar e criava o Ensino Fundamental de 8 anos (1º a 8ª série) demandando aos estados e municípios reorganizarem suas redes para atendimento às disposições deste novo ordenamento.

Assim, a RME de São Paulo institui, em 1972, o setor de Supervisão Escolar, no Departamento Municipal de Ensino com a finalidade de assessorar, orientar, inspecionar e organizar *treinamento* em serviço em toda rede de ensino. No mesmo ano, foi criado o Departamento de Orientação Técnica (DOT) que passaria a atuar junto aos Assistentes pedagógicos e Orientadores Educacionais a partir da promoção de cursos de aperfeiçoamento.

O objetivo deste departamento seria o de orientação e acompanhamento ao trabalho pedagógico e o seu atendimento foi ampliado aos professores em 1975 (Fornazari, 2009).

Nos anos que se seguiram, a RME passou por novas estruturas e a formação de suas educadoras e educadores foi para as Delegacias Regionais de Educação (Drems) e, supervisionada pela então criada Superintendência Municipal de Educação (Supeme). As diretrizes dos processos formativos ficavam a cargo do Departamento de Planejamento (Deplan), posteriormente alterado para Deplan 4.

O DEPLAN 4 ficou responsável pela supervisão, coordenação, orientação e avaliação dos trabalhos de elaboração de currículos, programas, métodos e processos de ensino, de supervisão e orientação pedagógica, de orientação educacional, de educação ambiental, e de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal (Fornazari, 2009, p. 103).

Segundo os estudos realizados por Fornazari (2009), as primeiras diretrizes para a capacitação dos profissionais de educação da RME foram estabelecidas em 1981 pela Portaria SME nº 2.772 e previam o treinamento em serviço, de caráter obrigatório mediante cursos intensivos e reuniões de apoio técnico, cursos optativos, mediante inscrições, treinamento dos professores planejados pelos Técnicos do Deplan 4 e sob a responsabilidade dos orientadores pedagógicos e assistentes pedagógicos das escolas.

Diante do exposto, podemos identificar que as disposições legais normatizaram a implantação e implementação da RME. A organização administrativa era subdividida em departamentos incumbidos de planejar e executar as formações. Estabelecia por meio destas ações o controle da proposta pedagógica em consonância com as diretrizes nacionais. Pouco ou nada se visualiza no sentido da participação dos professores nos processos de planejamento, avaliação e elaboração dos projetos pedagógicos, uma vez que os processos formativos eram realizados por orientações, programas de aperfeiçoamento, de treinamento contínuo para adaptação das diretrizes elaborados pelos órgãos centrais da SME.

Godoy (2013), ao documentar a construção da RME, destaca a circulação de saberes pedagógicos a partir da “Revista Escola Municipal”, periódico pedagógico que começou a ser construído no final da década de 1960.

[...] o Município viveu nesta afasia discursiva até 1968. Não havia ainda uma revista, jornal ou caderno que fizesse circular os saberes pedagógicos, as diretrizes administrativas ou uma concepção de educação que subsidiasse a teoria e a prática àqueles que começavam a construir um ensino público paulistano. Somente o Diário Oficial do Município institucionalizava decretos, leis e pareceres. Não existia um modelo a ser seguido, tampouco a ser transgredido (Godoy, 2013, p. 103).

Para Carvalho (2011 *apud* Godoy, 2013, p. 105):

[...] a lógica de organização do impresso que fornece ao professor coisas para usar levou-me a construir um modelo de configuração material do impresso que chamei de caixa de utensílios. Convenci-me de que essa modalidade de impresso destinado a professores ganha inteligibilidade se é referida à concepção da pedagogia como arte de ensinar, que alimentava as iniciativas educacionais dos republicanos paulistas na década de 1890. Nessa pedagogia, como se viu, é central a noção de *imitação de práticas exemplares* fundada no princípio de que ensinar a ensinar é fornecer bons moldes.

Esta lógica constituiu-se no modelo escolar de gestão do ensinar que promoveu a “fabricação” da autonomia da RME em relação ao ensino estadual por meio da publicação da revista *Escola Municipal* (1968-1985).

Observamos que durante a implementação da RME a formação de suas educadoras e educadores se organizava num modelo de gestão administrativa racional e burocrática, em ações de *treinamento* organizadas pelos órgãos centrais da administração. Paulatinamente, com a necessidade de expansão da rede, este órgão foi subdividido com a criação de departamentos responsáveis pelo planejamento das ações formativas a serem multiplicados por outros profissionais, num processo de descentralização das ações de formação de educadoras e educadores.

Tais formações oferecidas às educadoras e aos educadores objetivavam a instrumentalização, permitiam a aquisição de habilidades técnicas, desarticulada da gestão política da ação pedagógica. Estes, pretendiam a uniformidade e o controle das atividades desenvolvidas em sala de aula segundo as diretrizes traçadas pelo órgão técnico central da SME.

3.3.2 Educação na Cidade de São Paulo – busca pela gestão democrática e participativa

A partir de 1983, durante o processo de abertura política, Mario Covas é nomeado para a Prefeitura de São Paulo, tendo Guiomar Namo de Melo como secretária de Educação. A gestão é marcada pelo espírito democrático, como nos aponta Souza (2012, p. 73):

Foi um momento que se destacou por efetivar um projeto inovador de participação dos educadores da RME-SP, ainda que por representação, nas discussões sobre as propostas de uma política educacional que, simultaneamente, acatasse as necessidades da população atendida e as reivindicações dos profissionais. Elaborou-se um programa com orientações metodológicas e materiais de apoio à professora, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental. Concretizou-se a reestruturação da carreira do Magistério (Lei nº 9.874/85) e a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto nº 21.811/85), na busca de condições para uma gestão mais democrática da organização escolar.

Segundo a autora, o documento “Diretrizes para uma política de educação: um início de conversa (1983) caracterizou a gestão, pois “apresentava uma proposta para este diálogo, que marcaria o início das discussões sobre as diretrizes para a política educacional da SME-SP, com

a participação dos educadores” (Souza, 2012, p. 74). Contudo, ao se referir a sua atuação na rede como coordenadora pedagógica, relata que apesar da convivência diária com os professores, as relações eram “verticalizadas na hierarquizada e fragmentação do trabalho, pela própria estrutura institucional” (Souza, 2012, p. 74). A formação dos educadores era realizada em momentos de encontros sistematizados, previstos em calendário escolar - as reuniões pedagógicas: “Eram realizadas reuniões pedagógicas e grande número de cursos, e o que se esperava era que os conteúdos expostos fossem incluídos na prática educativa, porém nem se cogitava a constituição de um trabalho coletivo” (Souza, 2012, p. 75).

O trabalho coletivo, entendido como uma atividade de efetiva participação de todos os sujeitos do processo educativo para o planejamento, execução e avaliação e constituído pelo diálogo ainda não encontrava espaço e tempo possível para sua constituição. Segundo Souza (2012), não houve tempo para que se fortalecesse uma gestão democrática até que se encerrasse o período do governo de Mario Covas, em 1986. Ao assumir a Prefeitura de São Paulo, Jânio da Silva Quadros revoga o Decreto nº 21.811/85 (Regimento Comum das Escolas Municipais), determina a recolha e queima dos materiais produzidos na gestão anterior, o que marca significativamente o rompimento de um processo, que pretendia ser democrático, que se instalava na cidade de São Paulo.

Na gestão de Jânio Quadros restabeleceu-se a postura da vigilância e do controle, combinada com a rigidez da hierarquia. Naquele período, a manutenção física das escolas foi quase abandonada, tornando a situação bastante precária. Vivemos momentos de grandes dificuldades, de trabalho com condições inadequadas, obrigando a criar formas alternativas, com improviso, na maior parte das situações (Souza, 2012, p. 77).

Foi neste período que ingressei na RME como professora comissionada, atuando em classe de Educação Infantil, chamada de Planedi⁴⁴, e atendendo cerca de 60 crianças com 6 (seis) anos, em uma sala anexa ao prédio principal da escola. Não havia condições físicas e materiais adequadas ao atendimento dessas crianças e nem orientações teóricas pedagógicas para o planejamento das atividades com elas. A proposta curricular dessa gestão não era clara. O registro do planejamento, das sequências de atividades a ser validado pela coordenação pedagógica se fazia com base nos subsídios pedagógicos produzidos na gestão anterior, com apostilas salvas por alguns professores após o recolhimento e proibição expressa de utilização.

⁴⁴ As classes de Educação Infantil foram criadas por meio do Decreto nº 12.637/1976 que institui o Plano de Educação Infantil (Planedi), destinado à preparação das crianças da faixa etária dos 3 aos 7 anos “para ingresso adequado na 1ª série do ensino de 1º grau”. Visava, com esta medida, o atendimento e acomodação da demanda pré-escolar em salas ociosas nas escolas de Ensino Fundamental, espaços inadequados para o número de crianças atendidas (há registro de atendimento de cerca de 120 crianças em uma única sala, atendidas por apenas uma professora em parceria com mães voluntárias).

Destaco que a coordenação pedagógica pouco se ocupava da orientação das salas do Planedi, uma vez que, pelo pouco tempo disponível para a orientação aos professores, se dedicava às demandas das turmas do Ensino Fundamental.

Isto posto, observamos que as diretrizes que orientaram os processos formativos da RME de São Paulo, foram, em grande medida, pautadas por treinamentos e atualizações para solução instrumental dos problemas de aprendizagem. Consideramos que na gestão de Mario Covas (1983-1985) houve uma tentativa de ruptura do modelo de treinamento dos professores, reconhecendo a importância do trabalho coletivo e da valorização do professor. Contudo, não obtiveram continuidade e marcadas pelo contexto social, político e ideológico, muitas mudanças nos processos formativos oferecidos pela RME foram incipientes e pouco valorizaram os saberes docentes. Neste sentido, os processos formativos até aqui oferecidos pouco contribuíram para o desenvolvimento profissional, uma vez que, como aponta Contreras (2002, p. 75):

O trabalho dos profissionais que se regem por conhecimentos provenientes da investigação de orientação positivista, numa lógica de racionalidade técnica, caracteriza-se por uma forma de agir rígida e padronizada. As leis de actuação são geradas de fora para dentro da profissão e não existe verdadeira autodeterminação, nem verdadeira autonomia, uma vez que estes profissionais, face aos problemas da prática que não podem ser enquadrados no modo de actuação normalizado, ficam à espera de “novas leis”, que alguém de fora – um especialista na área – virá apresentar.

Esta lógica foi interrompida durante a gestão que se seguiu. Educadoras e educadores da RME puderam vivenciar uma outra lógica administrativa para o desenvolvimento do processo educativo, envolvendo a participação ativa destes no planejamento do trabalho pedagógico. O que veremos a seguir.

3.3.3 Gestão Paulo Freire frente a RME – um divisor de águas para a educação paulistana e formação de educadoras e educadores

Ao final da década de 1980, após a promulgação da nova Constituição e com significativas conquistas sociais, a cidade de São Paulo elege Luiza Erundina de Souza para a Prefeitura (1989-1992), nomeando para o cargo de secretário de Educação o professor Paulo Régis Neves Freire (1989-1991) que, ao retomar as suas atividades acadêmicas, é substituído por seu secretário-adjunto, Mario Sergio Cortella (1991-1992).

Diante de uma nova lógica administrativa e ideológica, passamos por significativas e potentes mudanças nas concepções educacionais (Zeggio, 2001) voltadas para políticas sociais inclusiva, privilegiando a “[...] participação da comunidade, a descentralização e a autonomia,

buscando-se, com isso, a qualidade do ensino voltada para os interesses e necessidades das camadas populares” (Zeggio, 2001, p. 134).

Contudo, encontraram a rede com grandes e diversas dificuldades de ordem física dos equipamentos e materiais com prédios escolares com graves problemas estruturais e impróprios para o desenvolvimento pedagógico, com falta de materiais didáticos, merenda precária, limpeza deficiente e falta de mobiliário (há registro de escolas sem carteiras para receber os alunos no início do ano letivo). Além destas deficiências, havia uma grande demanda por vagas, maior do que a capacidade de oferta (as escolas funcionavam em três turnos diurnos com salas de aula superlotadas) e, problemas sérios no que tange à carreira docente, apesar da vigência da Lei nº 9.874/1985, que reestruturou a carreira do magistério municipal. Diante deste cenário, era necessária uma mudança radical.

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso “mudar a cara da escola”, no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito da sua própria história. Por isso, ele indagava com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento; ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência impaciente (Saul, 2012).

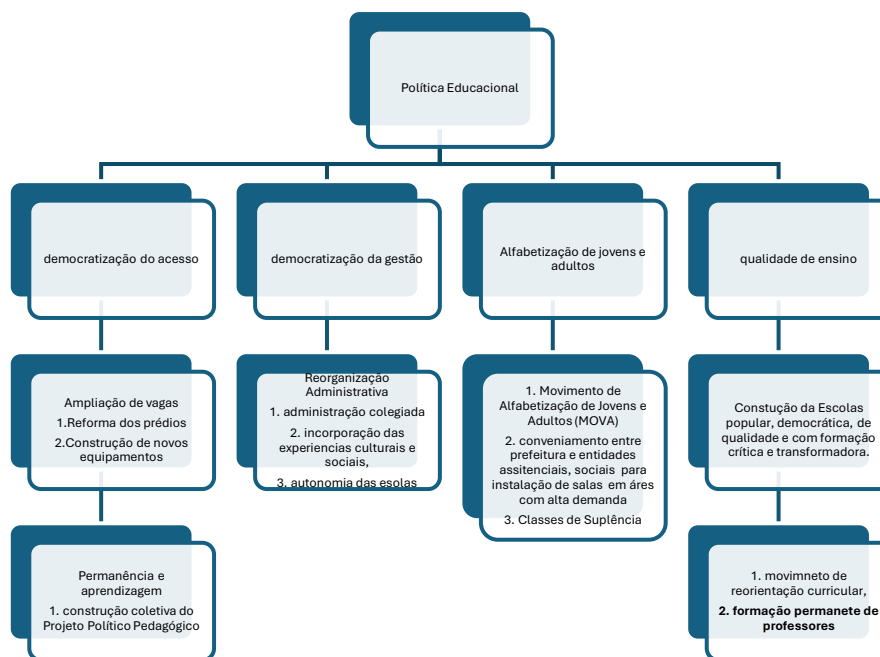
Assim, a política educacional apresentava como princípio básico a democratização da Educação a ser desenvolvida a partir da participação da comunidade educativa, descentralização da gestão e autonomia da escola com foco na qualidade da gestão da escola, do sistema educacional e, no currículo com proposta curricular elaborada e discutida com a comunidade educativa.

Quatro objetivos marcaram a ação administrativa na gestão de Paulo Freire em São Paulo:

- 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares - virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) **incrementar a qualidade da educação mediante a construção coletiva do currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente**; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão - não poderia ser de outra maneira - é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (Freire, 2001, p. 14-15).

As prioridades da política educacional podem ser sintetizadas no esquema abaixo.

Figura 1 - Esquema da Política Educacional: prioridades e ações



Fonte: Elaborado pela autora

O Movimento de Reorganização Curricular trouxe como pressuposto o papel das escolas como importante instituição para

[...] pensar e construir uma sociedade justa. Para que a escola cumpra o seu papel é preciso lutar por uma educação emancipatória, humanista e crítica, dentro de uma concepção de conhecimento que mantém vínculo com a prática social, que parte do real e a ela retorna para transformá-la (SME-SP, 1992, p. 3).

Ao empreender este movimento, a nova proposta pedagógica apresentava como eixos básicos a construção coletiva, o respeito à autonomia da escola e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares organizados a partir do conhecimento da realidade, nas suas dimensões analíticas e vivencial do “Tema Gerador”, utilizando-se da reflexão crítica sobre os conteúdos e, da metodologia dialógica como articuladora e organizadora do currículo.

Esta proposta materializou-se na organização do ensino em ciclos de aprendizagens ao tentar romper com a lógica seriada, algo que ainda encontramos algumas resistências.

Diversos materiais foram elaborados com os educadores da rede para construção de programas, reflexões, fundamentos e concepções que norteavam o Movimento de Reorganização Curricular, como os cadernos chamados de “Visão de Área” e os “Relatos de Prática” (1992).

Segundo Saul (2012, p. 09), o “Movimento de Reorientação Curricular” caracterizou-se por “um amplo processo de construção coletiva”, o que do nosso ponto de vista já se constituía em um rico e potente processo formativo para educadoras e educadores da RME, pois

[...] o buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e a recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares, permitiu que pudessem ser criadas novas práticas (Saul, 2012, p. 09).

A formação permanente, realizada em grupos de formação, era organizada por equipes dos núcleos de Ação Educativa, com as equipes da DOT dirigida pela professora Ana Maria Saul (PUC-SP) e por representantes das universidades com os professores a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Palestras, cursos, congressos e atividades culturais compuseram um amplo programa de formação.

Destaco aqui a Lei Municipal nº 11.229/92⁴⁵ que dispõe sobre o “Estatuto do Magistério Público Municipal”, que apresenta como princípios a gestão democrática da educação, o aprimoramento da qualidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino e a Escola Pública gratuita, de qualidade e laica.

Neste importante marco legal, podemos observar mudanças significativas nas disposições que dialogam com a Educação Integral ao objetivar superar a fragmentação das áreas do conhecimento a partir de uma “aprendizagem integrada e abrangente”, um saber organizado “preparando o educando para o “exercício consciente da cidadania e para o trabalho”, propiciando ao “educando o saber organizado para que possa reconhecer-se como agente do processo de construção do conhecimento e transformação das relações entre o homem e a sociedade”.

Nesse sentido, essa administração empreendeu um movimento de mudanças curriculares que estimulava e apoiava o desenvolvimento de projetos realizados pelas próprias escolas e incentivou o andamento de trabalhos na perspectiva da interdisciplinaridade. Tentou, com êxito, romper como uma visão apoiada na aprendizagem somente dos conteúdos, propondo também uma estrutura que partisse dos conhecimentos significativos para os alunos, a partir de suas experiências, e que estivesse baseada na dialogicidade nas relações entre professor e aluno, de modo a viabilizar o estabelecimento de uma ponte entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os novos conhecimentos construídos (Chappaz, 2015, p. 112).

Para que esta proposta fosse posta em prática a política educacional implantada por esta gestão tinha como um dos princípios norteadores a valorização dos profissionais de educação.

A presente Lei assegurava, dentre outras medidas, a “*formação permanente e sistemática*” de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por universidades.

⁴⁵ Disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Para que a formação permanente pudesse encontrar condições favoráveis ao seu desenvolvimento, a presente Lei instituiu diferentes jornadas de trabalho, de opção anual pelo professor, abrangendo todo quadro docente.

Quadro 5 - Jornada de Trabalho

Jornadas de trabalho instituída pela Lei nº 11.229/1992	
Jornada de Tempo Parcial - JTP	correspondente à prestação de 20 (vinte) horas semanais.
Jornada de Tempo Integral - JTI	correspondente à prestação de 30 (trinta) horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse.
Regime de Tempo Completo – RTC*	correspondente à prestação de 40 (quarenta) horas semanais.

*Específico para os profissionais atuantes nos cargos de gestão: Assessor Técnico Educacional; Coordenador Regional de Educação; Supervisor Escolar; Diretor de Escola; Assistente de Diretor de Escola; Assistente Técnico Educacional; e Coordenador Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas na Lei nº 11.229/1992.

É a partir da garantia da Jornada de Tempo Integral (JTI) que educadoras e educadores, regentes de aulas tiveram destinada 1/3 (um terço) da jornada, correspondente a 50 (cinquenta) horas-aula adicionais mensais, ou seja, 10 (dez) horas-aula semanais, a serem desenvolvidas com atividades extraclasse: trabalho coletivo, formação permanente e reuniões pedagógicas; preparação de aulas, pesquisa e seleção de materiais pedagógicos, atividades com a comunidade, podendo o educador utilizar de 20% destas horas para o aprimoramento funcional em local de livre escolha, ou seja, fora da escola.

Aos docentes efetivos, e em regência de classe ou aula, optantes da JTP teriam acrescido além da jornada de trabalho, a realização de 10% da carga horária semanal em horas atividades compreendidas por: trabalho coletivo, formação permanente, reuniões pedagógicas, preparação de aulas e materiais, atividades com a comunidade.

Assim, ao instituir as novas jornadas de trabalho na RME, esta gestão possibilitou espaço e tempo para a formação permanente, os horários coletivos de planejamento, estudo e avaliação. Tal medida buscou romper com as práticas formativas de treinamento organizadas pelos departamentos centrais, marcando significativamente as possibilidades de formação e desenvolvimento de educadores de forma coletiva, participativa e de incentivo à autonomia das escolas, conquista que, apesar de algumas mudanças, foi instituída da gestão posterior (Paulo

Maluf – 1993-1996) com a promulgação da Lei nº14.434/1993 e obteve continuidade nas gestões posteriores, o que veremos mais adiante.

Ainda no final da gestão foi publicado o “Regimento Comum das Escolas Municipais” (1992) fruto de processo participativos e de intensos debates entre toda comunidade educativa⁴⁶ e expressava

[...] a organização e a institucionalização da escola como um espaço essencialmente democrático, com base em duas dimensões que se interpenetram e se completam: a gestão da escola e o currículo que aí se constrói e se desenvolve. Estes foram os dois eixos fundamentais que nortearam e organizaram a construção do Regimento (Freitas; Saul; Silva, 2002, p. 31).

Este documento possibilitou a reflexão crítica sobre o “currículo pronto”, até então praticados pela RME, propondo nova forma de gestar o conhecimento e as aprendizagens. Ponto a destacar é que todo processo apresentou intensa preocupação com o desenvolvimento das aprendizagens e vínculo com uma política de formação preocupada com a construção coletiva e participativa de educadoras e educadores da RME.

3.3.4 Continuidade e as discontinuidades das políticas educacionais – (1993 - 2000)

Não podemos negar que os contextos sociais e educativos passam por mudanças e influenciam a continuidade e as discontinuidades das políticas educacionais. E não foi diferente na gestão do prefeito Paulo Maluf (1993-1997), caracterizada pelo conceito de “racionalidade empresarial” de normatização administrativa, adotado como política de gestão do setor privado, a “Qualidade Total” foi adotada como proposta educacional para a RME, o que foi entendido como um retrocesso no processo de democratização que vinha sendo desenvolvido.

Apesar do discurso progressista que dialogava, pelo menos nos documentos oficiais, com o disposto na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDB 9.394/96. Percebia a escola como locus de produtividade, compromisso dos agentes do processo, com o objetivo da formação integral do cidadão, responsável por construir uma nova cultura da escola promotora do desenvolvimento social e plenitude humana (São Paulo, 1996).

O Plano de Ação apresentou como eixos da política a plena utilização de recursos, atendimento escolar, valorização da educação e do educador, escola voltada para o aluno e normatização administrativa.

⁴⁶ Entenda-se por comunidade educativa toda a comunidade escolar, sindicatos e representantes dos meios acadêmicos.

A formação de educadoras e educadores, segundo Zuchetto (2001), volta-se novamente para a capacitação, reuniões, cursos, palestras e convênios com universidades, alguns dos quais com o mérito de instrumentalizar os coordenadores pedagógicos, como multiplicador, para o trabalho coletivo na escola, provocando a descontinuidade dos processos formativos da gestão Erundina, que previa, como já apontamos, a gestão participativa, construção coletiva e valorização intelectual das educadoras e educadores.

Para viabilizar a proposta, é publicada a Lei nº 11.434/1993⁴⁷ que dispõe sobre a organização dos quadros dos profissionais de Educação que, reenquadra os cargos e funções estabelecidos nas leis anteriores, Lei nº 10.430/1988 e Lei nº 11.229/1992 e, reorganiza a jornada de trabalho dos profissionais de Educação, dada pela opção anual do profissional de Educação:

Quadro 6 - Jornadas de Trabalho - Lei nº 11.434/1993

Jornada	Horas-aula de trabalho	Horas-atividade
Jornada Básica do Professor - JB	18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais, perfazendo 120 (cento e vinte) horas-aula mensais (Redação dada pela Lei nº 13574/2003)	1 (uma) hora-aula semanal na própria escola e, 1 (uma) semanal em local livre.
Jornada Especial Ampliada - JEA	corresponde a 25 (vinte e cinco) horas-aula e 5 (cinco) horas-atividade semanais, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas-aula mensais	3 (três) horas semanais na própria escola e, 2 (duas) horas semanais em local livre.
Jornada Especial Integral - JEI	corresponde a 25 (vinte e cinco) horas-aula e 15 (quinze) horas adicionais semanais, perfazendo 240 (duzentos e quarenta) horas-aula mensais	11 (onze) horas-aula semanais na própria escola; 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha.
Jornada Básica de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais-J-40*	corresponde a 40 (quarenta) horas de trabalho semanais.	Nesta Lei não foi destinada horas aulas de estudos e formação aos profissionais em regime de J-40.
Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX e de Hora-Trabalho Excedente - TEX	I - Até 172 (cento e setenta e duas) horas-aula mensais, quando relativa à Jornada Especial Ampliada; II - Até 232 (duzentos e trinta e duas) horas-aula mensais, quando	As horas atividades eram realizadas a partir da proporcionalidade ao número de

⁴⁷ Disponível em: [LEI Nº 11.434 DE 12 DE NOVEMBRO DE 1993 « Catálogo de Legislação Municipal](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

	relativa à Jornada Básica do Professor. Parágrafo Único. Os limites de que trata este artigo referem-se ao total de horas-aula e horas-trabalho excedentes, que poderão ser atribuídos mensalmente ao Profissional de Educação, docente (Art. 39 da Lei nº 11.434/1993).	horas-aula dadas mensalmente, observada a razão estabelecida par a JB ou JEA no limite de 30 (trinta) horas-trabalho excedentes, por classe em funcionamento nas Unidades Escolares.
--	---	--

* J-40 destinada aos Profissionais de Educação nos cargos ou funções de: Supervisor Escolar; Diretor de Escola; Assistente de Diretor; Assistente Técnico Educacional; Coordenador Pedagógico; Secretário de Escola; Auxiliar Técnico da Educação; e Agente Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas na Lei nº 11.434/1993.

Para regulamentar as atividades docentes das horas-aula destinadas às atividades de formação permanente, horários coletivos de planejamento e de avaliação, foi publicada a Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994, que dispunha sobre os Projetos Estratégicos de Ação (PEA's), instrumento que procurava viabilizar as propostas de aperfeiçoamento profissional para atender às necessidades “reais e imediatas” das escolas, indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local⁴⁸ (RARL).

O conteúdo das propostas de formação docente organizadas através dos Projetos Estratégicos de Ação era, especialmente, composto pela atualização do conhecimento didático, das teorias educacionais e das metodologias de ensino, localizando, pelas próprias razões que justificavam a criação de um PEA, a deficiência no saber docente. Dessa forma, mesmo que essa diretriz não se definisse como uma política de formação profissional por excelência, mas sim como um instrumento para alteração de diagnósticos negativos da realidade escolar, os grandes alvos das propostas de PEAs acabaram sendo os professores. A medida da autonomia das escolas em escolher e gerir seus projetos configurou a medida da responsabilização, pois que se algo não fosse bem, pareceriam ser os professores, não somente os executores, mas os alvos das ações implementadas nas instituições de ensino através dos Projetos Estratégicos de Ação (Beltran, 2012, p. 32).

Uma série de documentos foram elaborados para subsidiar as formações: 1995 - Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos como subsídios para a organização dos trabalhos na escola; Seminários de Estudos: Organização da escola em ciclos – documentos elaborados a partir de um ciclo de palestra destinados ao grupo de supervisores escolares e

⁴⁸ Esse instrumento objetivava traçar o perfil de cada escola e diagnosticar suas deficiências a fim de subsidiar a construção do Plano Escolar. O RARL deveria ser cadastrado oficialmente através de uma planilha específica, contendo metas, diagnóstico, proposta, procedimentos e prazo de execução. A criação do PEA é anterior a sua primeira Portaria de regulamentação. Ele estava associado ao Relatório Analítico da Realidade Local como uma metodologia de operacionalizar a superação das dificuldades apontadas pela escola.

equipes pedagógicas para posterior acompanhamento do processo de implementação dos ciclos nas unidades da rede.

Segundo Aguiar (2017, p. 06), a proposta de “Qualidade Total” durou pouco e “[...] acabou provocando a fragmentação do sistema de ensino em unidades isoladas, aumentando a competitividade e diminuindo a responsabilidade do sistema público sobre as questões sociais” e, a partir das orientações para a elaboração e execução do PEA, oficializava a descentralização da política para a superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Durante a gestão que se seguiu (Celso Pitta 1997-2000), foram propostas pequenas mudanças na formação de educadoras e educadores. Estas encontravam fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração dos Direitos Humanos e nos relatórios Delors Programa “Educação um Tesouro a Descobrir”, o que do nosso ponto de vista demonstram a insipiente política pública para a educação paulistana, ocasionada também pelas constantes mudanças de comando da Secretaria de Educação.

Ponto a destacar é a alteração das orientações sobre o desenvolvimento do PEA, Portaria 1.401 de 11 de março de 1997. Nas orientações o PEA, passa a ser nomeado como Projeto *Especial* de Ação, sua elaboração se desvincularia dos Relatórios Analíticos da Realidade Local, sua execução deveria estar relacionada aos processos de ensino-aprendizagem e, consonância com o Projeto Político Pedagógico para “melhoria do processos ensino-aprendizagem compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional” (São Paulo, 1997, Art. 1º).

Cursos de capacitação, planejados pelo DOT órgão central da SME, foram oferecidos às educadoras e educadores da RME e como alternativas a estes grupos, foi criado o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), formado por profissionais da educação, que iam até as escolas, com a finalidade de apoiá-las no que tange às demandas pedagógicas e na produção de subsídios para a ação pedagógica.

A formação do educador passou a ser feita em parceria com as universidades e por ações planejadas pela DOT e pelas DREMs. Teve por objetivos principais reelaborar e/ou criar saberes adquiridos, construir habilidades, competências necessárias para o exercício, com qualidade, da função educativa e a superação de lacunas e/ou defasagens em conteúdos e/ou áreas específicas da formação inicial dos educadores (Souza, 2005 *apud* Fornazari, 2009, p. 113).

Entretanto, os encontros para discussão e planejamento nos grupos de estudos nas escolas foram substituídos por encontros esporádicos nas DREMs com os diretores e

coordenadores pedagógicos. O objetivo destes encontros deixa de ser as especificidade e necessidade da escola para o estudo e discussão, como apontamos da LDB e dos PCNs.

Neste processo, as novas orientações traçavam as responsabilidades da equipe gestora: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico no acompanhamento do desenvolvimento do PEA, na avaliação do desempenho dos envolvidos e nos resultados. As orientações, apesar de traçarem princípios democráticos, conduziam a formação dos professores para instrumentalização do *como fazer*, como ensinar melhor, desprovidos da possibilidade de processos formativos dos docentes baseados nos princípios democráticos e de ação-reflexão sobre as práticas.

3.3.5 Retomada da política educacional democrática – (2001-2004)

A retomada dos princípios de democratização do acesso e permanência, da gestão e do conhecimento e da Qualidade *Social* da Educação marcaram o início dos trabalhos na SME na gestão da prefeita Marta Teresa Smith de Vasconcelos Suplicy, tendo como secretário o professor doutor Fernando de Almeida (PUC-SP). Em carta endereçada a educadoras e educadores da RME “Retomando a Conversa: Construção da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação” (SME-SP, 2001), o secretário demonstrava a intenção de “retomar o diálogo” iniciado na gestão dos secretários Paulo Freire e Mario Sergio Cortella, algo esperado e desejado por muitos educadores, contrapondo-se às propostas das gestões de Maluf e Pitta.

O documento “Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação”, publicado na revista EducAção 1, explicita os objetivos da política educacional:

[...] através da educação, permitir aos educandos que experimentam a construção e a transformação do conhecimento como sujeitos de seu processo e de seu tempo histórico tornando-se capazes de compreender o mundo e escolher o seu lugar nele. Essa perspectiva nos remete, portanto, a uma outra concepção do que seja qualidade da educação, nos marcos das três diretrizes que caracterizarão nossa política educacional: democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação; democratização da gestão e democratização do acesso (São Paulo, 2001a, p. 04).

Entendidas como unidades de prática e reflexão, as escolas deveriam ser consideradas centro irradiador de aprendizagens, conhecimentos, pesquisa, e como lócus da formação.

“[...] a formação deve constituir-se em processo permanente e sistemático, de forma a oportunizar a reflexão-ação-reflexão como algo inerente a ação educativa. O currículo, assim, é a referência principal para o processo de formação permanente” (SME-SP, 2001a, p. 09).

A proposta de formação de educadoras e educadores da RME pretendia reverter o isolamento em que se encontravam as unidades a partir da articulação entre as escolas de um determinado território, sem perder de vista o “trabalho contínuo e sistemático de reflexão voltados para a identificação das situações-problemas e suas causas visando a superação das que possam ser revertidas” (SME-SP, 2001a, p. 10).

A formação passou a ter a sala de aula como ponto de partida e base para as reflexões e problematização teórica. Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) tornaram-se oficialmente tidos como instrumento de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, articulados com o PPP, “promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional” (SME-SP, 2004b, Art. 1º).

Neste sentido, Beltran (2012, p. 38) denuncia que:

Os PEAs configuravam-se como instrumentos promotores de “reflexão sobre o cotidiano vivido com o objetivo de transformação das práticas educativas” (SÃO PAULO, 2004). Uma reflexão, contudo, definida de antemão pelo estabelecimento dos referenciais teóricos, do enquadramento das ações curriculares e, até mesmo, das concepções sobre os elementos escolares, que a inseriam dentro de um prospecto limitado de possibilidades. O currículo, por exemplo, deveria, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 2º, ser compreendido como uma construção sociocultural e histórica, e os procedimentos metodológicos (investigação, problematização, sistematização), que orientariam o trabalho desenvolvido pelas escolas, seriam, também, determinados por essa Portaria.

Esta denúncia pode ser constatada também na alínea a inciso I, no Artigo 2º da Portaria - SME nº 1.654/2004,

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as seguintes ações curriculares sistematizadas:

I - *Formação Permanente da Comunidade Educativa*, pautada nos seguintes eixos:

- a. **aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;**
- b. diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade;
- c. cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
- d. leitura de mundo/ alfabetização/ letramento;
- e. organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais;
- f. paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
- g. educação para o meio-ambiente;
- h. avaliação processual (SME-SP, 2004b).

Justificada pela necessidade de estabelecer critérios para elaboração do PEA a partir da construção do currículo como construção sociocultural e histórica, as orientações indicavam a necessidade de considerar os diferentes projetos e programas que compunham a Política

Educacional, o que também pode ser considerado como direcionamento sobre a concepção educacional da gestão para a formação de educadoras e educadores.

Diferentes frentes de trabalhos organizavam os processos formativos para a “construção do Projeto político Pedagógico definido por um currículo inserido no contexto social e histórico.” (São Paulo, 2004c, p. 05). As ações formativas buscaram estabelecer uma interlocução entre a teoria curricular e a prática educativa por meio do diálogo entre concepções pedagógicas críticas e os desafios do cotidiano escolar.

Elemento estrutural da política educacional, os processos de formação permanente dos profissionais, de educação: supervisores, equipes pedagógicas das escolas, dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e técnicos da própria SME, visava, inicialmente, “a apropriação do espaço público como espaço para o desenvolvimento da cidadania, garantindo consolidar a concepção de currículo como construção em processo.” (São Paulo, 2004c, p. 05).

Esse currículo promoveria a apropriação de valores éticos, como solidariedade, cooperação, justiça social e respeito à diversidade, para que os educando e as educandas pudessem construir saberes, desenvolvendo sua capacidade crítica de intervir na realidade. Essa concepção compreendia o currículo como construção de conhecimento incorporando-se à identidade dos educandos e educandas, suas experiências e assegurando o direito a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e filosóficos.” (São Paulo, 2004c, p. 05).

Os princípios da Educação Integral encontram-se presentes na proposta da Política Pública da “Qualidade Social da Educação” ao perpassar pela concepção educacional de transformação dos sujeitos e a consequente transformação da realidade. Os sujeitos são os protagonistas na implementação desta política. Para que esta proposta encontre caminhos possíveis, o pensar e o fazer pedagógico deveriam estar alicerçados na gestão da democratização do acesso e do conhecimento. Assim, o fortalecimento dos colegiados se fazia imperativo: os Conselhos de Escola, Regionais e Municipais e os Grêmios Estudantis. Para a democratização do conhecimento, a política previa que a construção de conhecimentos e valores na escola passaria pela reorientação curricular articulada com a formação sistemática, permanente e reflexiva de educadores, considerando as experiências deles e da escola.

Na perspectiva de dialogar com os educadores da RME, foram editados os documentos: Revista EducAção 1, 2, 3, 4 e 5, O Caderno Temático de Formação 1 e 2, o documento Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular, além dos cadernos e publicações das Coordenadorias de Educação. Estes materiais, fruto das reflexões que ocorriam na rede, pretendia subsidiar os trabalhos da rede e a implantação da política educacional. Damos destaque ao documento EducAção nº 02, com o objetivo de subsidiar a criação do Grupo de

Acompanhamento da Ação Educativa (Gaae)⁴⁹, constituído pela equipe pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa⁵⁰ e o documento EducAção n° 04 *Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível* (2003):

O GAAE teve a responsabilidade de efetivar uma ação supervisora com uma nova configuração, ou seja, unindo a supervisão com a formação nas escolas, quem formava deveria também monitorar e acompanhar a implantação curricular e o trabalho coletivo desenvolvido pelas equipes nas unidades escolares.

A administração publicou o documento **EducAção n° 04 – Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível**, apresentando os avanços alcançados com relação às diretrizes, destacando o papel da escola como um espaço de inclusão e de emancipação social, e a implantação, pela SME, do *Projeto Vida*, cujo principal objetivo foi o de contribuir para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e para o desenvolvimento de ações que auxiliem a comunidade educativa a situar o problema da violência (Aguiar, 2017, p. 9).

O “sonho possível” materializava-se não só no desenvolvimento de projetos: Projeto Escola Aberta; Projeto Educom. Rádio; Projeto Recreio nas Férias; os programas sociais: renda mínima, bolsa trabalho e começar de novo; o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) que daria continuidade ao trabalho de Orientação Sexual e capacitação de professores, mas principalmente na Construção de Centro Educacional Unificado – CEUs, inspirados na proposta das Escolas Parque idealizados por Anísio Teixeira.

A partir desta “inspiração”, que veio ao encontro e fortaleceu a proposta político-social de uma administração pública popular, surgiu o CEU – Centro Educacional Unificado, cujo objetivo central é contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos e culturais, que esteja integrada com a realidade da comunidade e direcionada a toda família. É uma escola que visa formar cidadãos (SME-SP, 2003, p. 13).

Ao final desta gestão, foram construídos e inaugurados 21 CEUs. Para implementação da proposta, foi oferecido um curso de formação para as equipes gestoras que assumiram a gestão administrativa e pedagógica e para equipes gestoras das escolas próximas.

Não podemos deixar de registrar neste trabalho o Projeto do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci), fruto da política de inclusão das diferentes etnias e de importantes discussões com as lideranças indígenas. O atendimento às crianças indígenas de 4 a 6 anos tinha com o objetivo a troca e a construção de novos conhecimentos e vivências culturais.

Segundo Aguilar (2017), durante os anos desta gestão (2001 a 2004) não foi possível efetivar o movimento de reorientação curricular, o que implicou na não consolidação da “construção de uma escola pública, popular e democrática, na rede municipal de ensino em São

⁴⁹ O Gaae constituía-se, inicialmente, de um membro da universidade e dois integrantes da equipe pedagógica no NAE, sendo um deles o supervisor escolar.

⁵⁰ Nesta gestão, as antigas Diretorias de Ensino (Drems) são transformadas em Núcleos de Ação Educativa (NAEs).

Paulo”, sendo este processo novamente interrompido pelas propostas neoliberais dos governos que seguiram.

3.3.6 As propostas neoliberais para a educação paulistana (2005-2012)

No ano de 2005, inicia-se a gestão administrativa de José Serra e Gilberto Kassab (2005-2008) e Gilberto Kassab (2009-2012).

No documento “Educação no Município de São Paulo: Uma proposta para discussão” (SME-SP, 2005, Suplemento), a nova administração apresenta um diagnóstico básico inicial apontando dois problemas “graves e fundamentais”: a falta de vagas para crianças de 0 a 3 anos nos Centros de Educação Infantil e a qualidade do Ensino Fundamental, medida pelas avaliações externas Saeb⁵¹ e Pisa⁵². Na visão desta gestão, as causas básicas e relevantes encontravam-se na “pobreza, desemprego e concentração de renda [...] na injustiça social”, assim como o “elevado número de alunos por classe” apesar “dos esforços envidados pelos professores” e chamando-os a “Uma nova visão da Educação”. O documento propunha implantar um gerenciamento estratégico eficiente a partir: a) da descentralização administrativa – as escolas como centro da decisão e controle e gestão de recursos financeiros; b) da manutenção descentralizada das instalações físicas, “ocupação mais racional, reduzindo gradativamente o número de turnos (a época a RME mantinha a organização de três turnos diurnos de funcionamento para atendimento à demanda), construção de creches, possíveis transformação dos Centros Esportivos em escolas; c) da integração com o governo do Estado para compatibilização da demanda; d) da obtenção de recurso adicionais a partir de parcerias com o setor privado; e) de complementar os módulos de pessoal reduzindo os afastamentos e chamamento de professores aprovados em concursos públicos em andamento; f) otimizar o funcionamento dos CEUs com a ampliação de programas culturais e esportivos, integrando-os às ações pedagógicas desenvolvidas nas demais unidades educacionais do entorno.

Quatro programas foram tidos como prioritários: 1. Ampliação de vagas nos CEIs; 2. Educação continuada de professores; 3. Escola promotora de Saúde – em parceria com a

⁵¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo Ministério da Educação do Brasil, tem como objetivo avaliar a qualidade da educação oferecida pelo sistema escolar brasileiro, tanto em termos de desempenho dos alunos quanto das condições de oferta do ensino.

⁵² O programa internacional de avaliação (Pisa) “*Programme for International Student Assessment*”, criado em 1997 e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências.

Secretaria de Saúde; 4. Projeto “São Paulo é uma Escola” – visando a formação integral da criança.

A formação continuada de educadoras e educadores da RME abrangeu a elaboração de materiais impressos elaborados pela DOT a serem utilizados como “ferramenta de trabalho” para implementação do Programa Ler e Escrever – Prioridade da Escola Municipal. Estes contavam com uma breve concepção sobre leitura e com orientações de como realizar a tarefa de mediar os procedimentos e habilidades para o desenvolvimento da competência leitora. Três projetos compunham o programa:

- Toda Força no 1º ano - TOF, para “criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita em todos os alunos do 1º ano. Para potencializar este projeto, a proposta incluía a presença de um estagiário que assessoraria o professor em sala de aula, o que em grande medida não foi possível em muitas turmas devido às dificuldades de contratação e formação dos estagiários. As escolas mais vulneráveis e periféricas praticamente não receberam este profissional.

- Projeto PIC - Projeto Intensivo no Ciclo – que trouxe a proposta de reorganização de classes do 4º ano do Ensino Fundamental. Propunha agrupamento de alunos reprovados ao final do ciclo e com dificuldades na leitura e escrita. Para esta organização, previa a redução de nº de alunos por turma (no máximo 35). Contudo, uma grande falha foi não prever a forma de atribuição destas turmas aos professores. Em grande medida, elas não foram assimiladas no Projeto Político Pedagógico das Unidades como uma prioridade, ficando atribuídas a professores que, muitas vezes, não concordavam com o projeto e não tinham perfil para o trabalho que deveria ser realizado com os alunos. Outros pontos podem ser adotados como um fracasso desta proposta: a ausência de ações formativas específicas voltadas ao professor regente (esta ficava a cargo do coordenador pedagógico) e a segregação dos alunos.

- Projeto “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II”, cuja proposta versava no incremento de práticas de leitura e escrita para desenvolvimento da compreensão leitora em todas as disciplinas (SME-SP, 2006).

A formação integral dos estudantes foi desenvolvida a partir do Programa “São Paulo é uma Escola” instituído pelo Decreto nº 46.210, de 15 de agosto de 2005. Previa a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola em atividades educacionais (reforço escolar), culturais e esportivas no pré ou pós-aula. O Programa contaria com projetos já existentes, implantados na gestão anterior como: Recreio nas Férias, EDUCOM. Rádio - Educomunicação pelas ondas do rádio e Projetos de Educação Sexual, assim como: Projeto Xadrez - Movimento Educativo, atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa, Programa de Prevenção

da Violência nas Escolas Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Ensino Bilingue, dentre outros, podendo ser desenvolvidos por professores e/ ou oficinairos contratados por conveniamento com Organizações Não Governamentais (Ongs).

As propostas impressas nos atos normativos e documentos que orientavam a política educativa desta gestão não foram alvo de discussão com a comunidade educativa. Como denuncia Aguiar (2017, p. 11):

Os programas da SME, O Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* e o Programa *São Paulo é uma Escola*, o Programa de Orientação Curricular foram impostos de forma autoritária, numa ação anti-dialógica, com ínfima discussão da proposta curricular entre Secretaria, Diretorias Regionais de Educação e todos os educadores da rede municipal, o que pode ter contribuído para obstaculizar o sucesso pretendido.

As ações de formação de educadoras e educadores nas escolas ficaria a cargo da equipe gestora - diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico, formados pelas equipes de DOT/SME a partir de cursos e palestras para implantar as diretrizes da política educativa, expressas nos materiais publicados.

Neste sentido, os PEAs, entendidos como espaço e tempo para o desenvolvimento de ações formativas dos professores, configuravam-se como espaço oportuno para a implantação dos Programas da Política Educacional, conforme o disposto no Artigo 2º da Portaria nº 654/2006:

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as *ações de formação* voltadas para:
I – a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
II – a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico.
III – a *implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação*, tais como: Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, “Programa São Paulo é uma Escola” e outros (SME-SP, 2006).

A proposta também pode ser evidenciada na Portaria nº 5.403/2007 que ampliou e reorganizou o Programa Ler e Escrever, reafirmando a importância da formação dos coordenadores pedagógicos como estratégia de acompanhamento e avaliação das metas propostas para os Projetos que compunham o Programa. Esta formação seria realizada por DOT/SME em parceria com DOTs-P das Coordenadorias de Educação, considerando o coordenador pedagógico como multiplicador dos procedimentos e técnicas metodológicas discutidas para o desenvolvimento do Projeto Ler. Estes encontros, pautados nos Guias de Orientações Didáticas e Expectativas de Aprendizagens, deveriam subsidiar as formações dos professores, na Unidade Educacional nos horários coletivos.

Também foram oferecidas formações específicas planejadas pela DOT/SME para os professores regentes de turmas do Ciclo I dos Programas TOF e PIC; professores regentes de

língua portuguesa das turmas do 1º ano do ciclo II, professor das Salas de Apoio Pedagógico – SAPs e professores da turma de referência das diferentes áreas do conhecimento, indicados pelas Coordenadorias de Educação.

Formalizou-se, assim, um mecanismo de formação ensaiado desde a Portaria nº 3.826, de 1997, que distinguiu os papéis da Equipe Técnica e dos docentes no interior dos PEAs, no qual os cargos gestores, capacitados de acordo com as diretrizes da Educação Municipal, multiplicariam os conhecimentos apreendidos em suas Unidades Educacionais de modo a construir um todo conformado em uma atividade universal promotora da qualidade de ensino (Beltran, 2012, p. 40).

Este mecanismo promoveu a capacitação técnica dos coordenadores pedagógicos para apreensão de conhecimentos sistematizados no campo da psicogênese da leitura e escrita e, implementação dos projetos que compunham o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal. A formação continuada dos professores a ser desenvolvida nos horários coletivos e sobre a responsabilidade do coordenador pedagógico, deveria ser pautada na resolução de situações-problemas a partir da aquisição de técnicas para o desenvolvimento da escrita e leitura e, melhoria da competência leitora, a partir das bases conceituais adotadas pela SME e pela então criada Prova São Paulo⁵³, balizadora da “tomada de decisão quanto à Política Educacional do Município”, visando subsidiar “a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola” (SÃO PAULO, 2005).

Para garantir a assimilação das bases conceituais da proposta da Política Educacional as formações oferecidas foram orientadas no “sentido da construção conceitual, procedimental e atitudinal dos educadores” (Fornazari, 2009, p. 130) dada pelos documentos produzidos, cursos e eventos oferecidos ao longo da gestão “intencionando ajustar o discurso dos profissionais” (Fornazari, 2009, p. 131) com prioridade para a leitura e escrita.

3.3.7 Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e fortalecimento da RME/SP – Mais Educação São Paulo- gestão Fernando Haddad (2013-2016)

⁵³ Instituída pela Lei nº 14.063/2005 a Prova São Paulo compõe um sistema de avaliação do desempenho escolar dos alunos da RME com a finalidade de subsidiar a SME nas tomadas de decisões sobre a Política Educacional do Município, dentre elas formação continuada dos professores. Disponível em: [https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14063-de-14-de-outubro-de-2005#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2014.063,\(AVALIACAO%20DE%20APROVEITAMENTO%20ESCOLAR\).&text=REALIZACAO%20DA%20PROVA%20SAO%20PAULO%20DEDICAO%202011%20NAS%20UNIDADES,DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO](https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14063-de-14-de-outubro-de-2005#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2014.063,(AVALIACAO%20DE%20APROVEITAMENTO%20ESCOLAR).&text=REALIZACAO%20DA%20PROVA%20SAO%20PAULO%20DEDICAO%202011%20NAS%20UNIDADES,DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO). Acesso em: 20 jan. 2025.

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e fortalecimento da RME/SP – Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, foi concebido como uma política pública para a RME-SP. Visava a reorganização curricular e administrativa, sendo estruturado pela:

1. **Qualidade social** do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. **sistema democrático de gestão pedagógica**, aliado a um amplo
3. **sistema de formação de educadores** da Rede Municipal de Ensino e
4. planejamento de **atendimento à demanda**, em suas múltiplas faces, focada na ampliação da Rede e melhoria dos equipamentos (SME-SP, 2014b).

Com foco na “promoção da melhoria da qualidade social da educação” (Art. 4º, Decreto nº 54.452/2013) a “formação do educador” apresentava-se como um dos eixos para sua efetivação e em conformidade com o § 7º. Art. 4º do referido Decreto deveria ser:

[...] realizada de maneira sistemática nas unidades educacionais e com as Diretorias Regionais de Educação, além de outras, provenientes de parcerias com outros entes federativos, inclusive nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados – CEUs (SME-SP, 2013b).

Ainda em 2013 foi realizado um seminário interno com o objetivo de formar equipes técnicas e dirigentes da SME para aprofundamento sobre o Programa e sua implantação na RME na

[...] perspectiva de, a partir das questões vivenciadas nas escolas, ampliar o entendimento sobre os principais pontos do Programa, selecionando referenciais teóricos e construindo coletivamente diretrizes das ações concretas para a sua execução (SME-SP, 2014, p. 07).

Deste Seminário, surge o documento “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação” (SME-SP, 2014b)⁵⁴. Eram detalhados os princípios da política educacional a ser implantada, com o propósito de subsidiar⁵⁵ os estudos nos horários coletivos de formação e demais ações formativas, organizadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs). Fundamentado pelo diálogo com a realidade das Unidades Educacionais, o currículo, compreendido “como um movimento, um processo sócio-histórico” (SME-SP, 2014b, p. 11), inseparável da gestão pedagógica, base para a implantação do programa. Assim, a proposta reconhecia os horários coletivos de formação como espaços “*de reflexão e elaboração sobre as experiências reais em sala de aula/ ambiente educativo*” (SME-SP, 2014b, p. 50), espaço de

⁵⁴ Disponível em <https://causos escolares.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/subsc3addios-1-subsc3addios-para-a-implantac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

⁵⁵ As publicações institucionais do Programa Mais Educação São Paulo encontram-se disponíveis em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

análise das dificuldades para a construção coletiva de proposições, espaço de ação-reflexão-ação contínuo nas Unidades Educacionais.

Para subsidiar as discussões nos horários coletivos foram publicados diversos documentos com o objetivo de fornecer bases para o debate sobre a construção do Programa “São Paulo Integral”.

Reconhecendo que a formação de educadoras e educadores não é elemento único, mas sim fundamental para a melhoria das aprendizagens dos educandos, a política educacional cria o CEU-FOR – Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo⁵⁶ como instância articuladora das ações formativas voltadas às educadoras e educadores, seja por meio direto SME e DREs, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e por Rede de Parceiras⁵⁷, objetivando a organização do currículo.

[...] ao organizar um currículo de formação e estabelecer diretrizes, o que se objetiva é contribuir efetivamente com a qualidade da formação continuada dos profissionais da educação, com a construção de conhecimento e com a organização e gerenciamento dos saberes no interior da Rede e da Rede para a sociedade (SME-SP, 2014c, p. 28).

A qualidade da formação continuada de educadoras e educadores encontra-se na possibilidade de ações que permitem a reflexão-crítica sobre as práticas e, como apontamos, os contextos de trabalhos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional. Desta forma, entendemos que a proposta do CEU-FOR se aproxima de um modelo de gerenciamento de propostas formativas que se alinhem aos projetos e programas da SME-SP, desconsiderando em partes a diversidade e as especificidades de cada Unidade Escolar, uma vez que, do nosso ponto de vista, procura a uniformidade.

Em 2016, por meio da Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral (Cocedu), a SME-SP publica o documento “São Paulo Integral: ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos”, com a finalidade de reafirmar o compromisso com a “educação pública de qualidade social para todos e todas, cujo percurso se iniciou com a implantação do Programa “Mais Educação São Paulo” (2013, um marco político e histórico em nossa cidade” (SME-SP, 2016a, p. 4). Este documento reafirmou os princípios, as diretrizes e as propostas pedagógicas, alinhadas ao Plano Municipal de Educação e ao conceito de Cidade Educadora para a implementação do programa, compreendendo a “complexidade em propor um sentido concreto e objetivo aos conceitos de currículo, de articulação de projetos e de gestão

⁵⁶ O CEU-FOR foi instituído pela Portaria nº 4.289/2014 e organizado pela Portaria nº 4.290/2014.

⁵⁷ Compõem a “Rede de Parcerias: instituições educacionais públicas e privadas, órgãos públicos: federais, estaduais e municipais e demais Secretarias do Município de São Paulo, fundações, entidades sindicais representativas da educação do Município de São Paulo, organizações não governamentais, organizações internacionais, entre outros.” (SME-SP, 2014c, p. 39).

democrática na perspectiva da Educação Integral” (SME-SP, 2016a, p. 4-5). Ao mapear as experiências desenvolvidas pela Unidades Educacionais evidenciam a necessidade do aprofundamento acerca do conceito de Educação Integral, ponto que por nós foi percebido ao participar do grupo de estudo constituído por Unidades Educativas da DRE de Pirituba e disparador para elaboração do projeto para esta pesquisa. O documento aponta:

Com base nas análises das experiências desenvolvidas nas diferentes regiões do município de São Paulo, ficou evidente a necessidade de se aprofundar o debate acerca do conceito de Educação Integral e a importância de se fazer a reflexão em parceria com as Unidades Educacionais (UEs), explicitando, inclusive, princípios e diretrizes que norteiam a proposta de Educação Integral em tempo integral (SME-SP, 2016, p. 6).

No contexto que encontrávamos, evidenciávamos a importância de estudos para o aprofundamento dos princípios que orientam as práticas pedagógicas promotoras da educação integral. No grupo ao qual eu participei, ficava evidente, até mesmo aos gestores das unidades que compõem o CEU, a necessidade de se retomar, ou até mesmo iniciar o debate sobre educação integral. Entretanto, nem tudo eram trevas. Diferentes formas de organização da expansão da jornada escolar nas Unidades Educacionais de São Paulo, priorizando educandos em situação de vulnerabilidade ou atendendo a turmas completas, já ofereciam jornada de 8 (oito) horas diárias. Os CEUs, entendidos como centros importantes na promoção da Educação Integral, retomaram a expansão do atendimento em 2015, com oficinas conduzidas por profissionais e parcerias em áreas como artes, esportes e cultura. Além disso, parcerias com a Secretaria Municipal de Cultura possibilitaram atividades artísticas, incluindo teatro, dança, música e artes visuais, ampliando oportunidades para crianças e adolescentes.

As ações formativas de educadoras e educadores, amparadas pelas orientações sobre a organização dos horários coletivos, especialmente os PEAs, conduziam a implementação da política educacional:

Art. 3º - Configuram modalidades do PEA as ações de formação voltadas par a implementação e articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo[...] (SME-SP, 2014a).

Neste sentido, a tematização e a investigação a ser desenvolvida nos horários coletivos de estudos deveriam, dentre outras, priorizar a elaboração de propostas pedagógicas, com foco no “desenvolvimento integral” dos estudantes. Contudo, os documentos normativos não apresentavam referencial teórico que pudesse subsidiar as discussões nos grupos de educadoras e educadores. Estas orientações ficavam sob a responsabilidade das equipes que acompanhavam a implementação do Programa a partir de encontros entre as equipes que atuavam nos órgãos

centrais da SME-SP, Coceu/NEI (Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral/ Núcleo de Educação Integral) e dos Grupos de Trabalho das DREs, composta por três membros dos setores: Diretoria Regional do CEU (Diceu), Diretoria Regional Pedagógica (Diped) e da Supervisão Escolar. Estes encontros, organizados na modalidade de curso e seminários, traziam como objetivo atividades de acompanhamento e auxílio ao desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos nas Unidades Educacionais que aderiram ao Programa. A proposta teórico-metodológica de formação dos gestores⁵⁸, professores do ciclo de alfabetização e orientadores de Educação Integral (Poei)⁵⁹, compunha os representantes das escolas nos cursos e seminários realizados. Visou articular as práticas pedagógicas e o conhecimento dos docentes nas abordagens de formação.

O processo formativo valorizou o papel dos profissionais da educação como agentes de seus próprios processos formativos e a ideia da Escola como *lócus* privilegiado da formação, ultrapassando os limites da formação conceitual acadêmica para um paradigma formativo que entende a mudança educativa como um processo que se constrói em conjunto com os diferentes atores da rede. Neste sentido consideram-se os processos democráticos, coletivos e participativos, nos quais a experiência docente é concebida como fonte primordial da produção do conhecimento e da inovação educacional (SME-SP, 2016b, p. 7),

A proposta de formação, ao possibilitar “um processo que se constrói em conjunto com os diferentes atores da rede” permitia romper com práticas formativas tradicionais e de treinamento para a implementação do Programa. Contudo, é importante destacar que os cursos e seminários foram organizados para e com as educadoras e educadores das Unidades Educacionais que aderiram ao Programa “com a expectativa de que as experiências pedagógicas compartilhadas e os referenciais teóricos sugeridos possam somar-se às ações cotidianas realizadas nas Unidades Educacionais” (SME-SP, 2016a, p. 58).

3.3.8 Programa “São Paulo Integral” continuidades descontinuadas? (2016 - 2024)

O Programa “São Paulo Integral”, instituído pela Portaria nº 7.464/2015 com o objetivo de “promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os

⁵⁸ Entenda-se como gestores as educadoras e educadores que assumem as funções de diretor de escola, auxiliar de direção e coordenadores pedagógicos.

⁵⁹ A função de professor orientador de Educação Integral (Poei) foi instituída oficialmente em 2016, por meio da Portaria nº 5.956, de 26 de agosto de 2016. Este professor, eleito entre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal e, em exercício, é figura chave para entender a implementação do Programa. Ele é responsável pela articulação das atividades do Programa “São Paulo Integral” e/ou “Mais Educação Federal” com o PPP da Escola e demais atividades que busquem a promoção do desenvolvimento das diretrizes da SME para a promoção da Educação Integral. Mais detalhes encontra-se na Portaria nº 5.956/2016 disponível em: [PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 5.956 DE 26 DE AGOSTO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal](#). Acesso em: 24 jan. 2025.

tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem” (Artigo 1º) pode ser considerado como um avanço na política pública de educação na cidade de São Paulo.

As mudanças administrativas desencadeadas pelos processos eleitorais e, conseqüentemente, das concepções que as orientam, como já apontamos, promoveram mudanças, alterações de percurso e novas (ou velhas) propostas para o desenvolvimento das políticas públicas para educação.

A partir da gestão João Dória Júnior (2017-2018), Bruno Covas (2018 a 2021) e Ricardo Nunes (em exercício desde 2021), a implementação do Programa “São Paulo Integral” teve continuidade, apesar de sofrer com diversas reorganizações: Portaria nº 8.003, de 09/10/2017, Instruções Normativas (IN): nº 13 de 11/09/2018; nº 21 de 19/08/2019, alterada pelas IN nº 23 de 30/08 e 44 de 10/12 de 2019; nº 26 de 03/09/2020; nº 30 de 15/09/2020 – está sem revogação expressa.

Neste ponto, é importante lembrar que no período entre 2020 e 2021 as Unidades Educacionais da RME-SP, assim como todas as Redes e Escolas do Brasil e do mundo, foram fechadas e as atividades educacionais presenciais interrompidas pelo agravamento da Pandemia de Covid-19 que interrompeu os processos, demonstrou as fragilidades educacionais e promoveu profundo impacto na educação em todo o mundo.

A retomada das atividades presenciais na RME-SP é orientada pela IN nº 46 de 24 de 24/11/2021. O presente ato normativo definia as orientações sobre os registros pedagógicos e de vida escolar, após o retorno das atividades presenciais. Com foco principal nas ações voltadas à promoção da recuperação do aprendizado, definia as formas de promoção e retenção dos estudantes, as ações para recuperação de aprendizagens e busca ativa de estudantes que possivelmente encontravam-se evadidos.

Na esteira da reorganização dos processos interrompidos pela pandemia, foi publicada a IN nº 26 de 10/08/2022 que reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI”. Neste documento, é referendado o objetivo principal do Programa SPI:

Art. 2º O Programa SPI, tem como objetivo principal 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 ressignificação 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, [...] (SME-SP, 2022c).

Para atingir o objetivo proposto, a IN nº 26/2022 aponta como diretriz pedagógica a observância do diálogo entre Currículo da Cidade e Projeto Político Pedagógico das Unidades

Educacionais, com foco na “promoção de reflexões e discussões formativas” como subsídio para as formações e ressignificação do currículo e orientar as práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora.

Para tanto, a reorientação dos PEAs - IN nº 14 de 04/03/2022 estabeleceu diretrizes para a elaboração, desenvolvimento e avaliação deles, reforçando a importância da garantia das aprendizagens em cada etapa e modalidade da educação básica atendida em cada Unidade Educacional. Com foco nas orientações para o desenvolvimento de estudos fundamentados nos princípios da integralidade e inclusão, a presente instrução apresentou de modo mais detalhado as orientações para o desenvolvimento do PEA em cada etapa e modalidade da educação básica da RME-SP e das condições para participação dos profissionais. Contudo, as orientações para a reorganização dos PEAs enfatizando o Currículo da Cidade “como importante subsídio para nortear as práticas pedagógicas” pode ser entendido como um instrumento de controle uma vez que os mesmos se apresentam como documento a ser “observado” no planejamento das ações pedagógicas e, que posteriormente são tomados como diretrizes na organização das avaliações externas, como a Prova São Paulo.

Atualmente o Programa SPI é orientado pela IN nº 25 de 29 de agosto de 2024 que, alinhado aos Planos Nacional e Municipal de Educação, reforçou em seu texto, a expansão do alcance do Programa. Fato não observado pelas Unidades Educacionais participantes que, devido às orientações para a atribuição de classes/aulas foram prejudicadas com a redução do quadro de profissionais e consequente dificuldades de continuidade dos projetos até então desenvolvidos.

Considerando o exposto, vimos que apesar das alternâncias de concepções políticas ideológicas ocasionadas pelas mudanças na gestão administrativa da cidade de São Paulo, alguns projetos e programas vão permanecendo. Entretanto, mesmo com o discurso da melhoria da qualidade da educação paulistana, impressa nos atos normativos, estas diretrizes muitas vezes desconsideram os trabalhos realizados, as características do território educativo e as reais necessidades das Unidades Educacionais, dificultando o trabalho e o desenvolvimento de práticas educativas promotoras da educação integral.

Destacamos neste texto a importância da ampliação das Jornadas de trabalho instituídas pela Lei nº 11.229/1992 que possibilitou espaço e tempo para a formação permanente, os horários coletivos de planejamento, estudo e avaliação; a Portaria nº 2.083 de 13 de abril de 1994 que, dispunha sobre a organização dos PEA's, que se constituiu ao longo deste processo instrumento que viabiliza as propostas de aperfeiçoamento profissional no contexto da escola; a concepção da Educação Integral, princípio perseguido pelas educadoras e educadores

progressista ao longo da história da educação paulistana, foi instituída oficialmente pelo Programa Mais Educação São Paulo - Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, cujo foco encontra-se na “promoção da melhoria da *qualidade social* da educação”. Seus desdobramentos, reorientações e reorganizações imprimem hoje, na RME-SP, o compromisso com a promoção de experiências pedagógicas promotoras da educação integral, ressignificação dos tempos, espaços escolares e do currículo na perspectiva de formação e desenvolvimento integral. Contudo, não podemos deixar de denunciar a dissonância apresentada pela orientações políticas pedagógicas atuais, quando estas apresentam vínculos com as avaliações externas na constituição do currículo e das orientações para os processos formativos das educadoras e educadores da RME-SP. Tais orientações deixam de considerar a importância dos projetos formativos como mecanismos de ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas, para avançar na construção de seus conhecimentos e suas estratégias em favor da mudança social e, se percebe como agente importante para a transformação, para a mudança.

É indiscutível que os gestores das políticas públicas de educação contem com seus profissionais para a implantação e implementação de seus projetos e programas e que considerem os horários coletivos de formação como espaço e tempo significativos. Contudo, consideramos ser imperativo que estes processos valorizem seus profissionais, seus saberes e conhecimentos, como agentes importantes para a melhoria da qualidade social da educação e não meros reprodutores de guias, referenciais, apostilas. Que seus processos formativos destaquem as educadoras e educadores como “sujeitos de suas práticas” a partir da “reflexão sobre o cotidiano escolar”; que “seja orientada para compreensão do processo de construção de conhecimentos” e, intrinsicamente ligada de forma complementar e reflexiva com o processo curricular, com o processo de formação abrangente, portanto integral, integrada e integradora.

4 O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Ao falarmos sobre os processos formativos das educadoras e dos educadores, julgamos ser preciso resgatar nestes processos, quer seja da formação inicial, quer seja da formação processual, quais experiências estiveram presentes, qual percurso foi desenvolvido e como estes processos formativos influenciaram e influenciam as práticas educativas. Precisamos observar o currículo vivido, experienciado por estes.

Para iniciar estas reflexões vamos, brevemente, retomar as bases epistemológicas do termo “Currículo”.

4.1 O Currículo – bases epistemológicas

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o post de vereador ao cargo de cônsul. O termo ser utilizado para significar *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16).

Encontramos o termo “currículo” para designar o percurso formativo profissional e o percurso a ser desenvolvido nos estudos para a formação dos estudantes, o que também podemos chamar de “plano de estudos”, “currículo a ensinar” (Gimeno Sacristán. 2013, p.17), aquele que organiza o conteúdo a ser aprendido e que regulam “a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16).

Apesar do termo aparecer já na Grécia de Platão e Aristóteles, o conceito de currículo, atrelado aos processos formativos escolarizantes, aparece quando a escolaridade se converteu em um “fenômeno de massa”, na lógica de “educação para todos”, que defendendo o princípio da igualdade, procura *organizar cuidadosamente os conteúdos* dentro de um sistema educacional.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagens; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas em uma ordem que são determinantes (Gimeno Sacristán, 2013, p. 20).

É a partir da institucionalização da educação de massa e das demandas criadas para sua gestão que o termo currículo aparece como campo especializado de estudos. Este processo,

marcado pela industrialização e urbanização ao final do século XIX e início do século XX, surge a partir de determinadas condições:

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2009, p. 22).

Segundo Silva (2009), o livro *The curriculum*, escrito em 1918 por Bobbitt, pode ser considerado como o primeiro documento que considera o currículo como campo especializado de estudos.

O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões (Silva, 2009, p. 22).

Os estudos de Bobbit concorrem para uma abordagem curricular mais reguladora dos processos escolarizantes. Ele propunha que a escola “funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” e assim pudesse “especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (Silva, 2009, p. 23). Assim, a escola deveria apresentar-se como um espaço de intencionalidades eficientes para a formação da massa, com finalidades dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, com o estabelecimento de padrões possíveis de mensuração das aprendizagens através de avaliações.

Desse modo, o currículo defendido por Bobbit, apresentava-se como estruturador da escolaridade a partir de regras que o modelam, de engrenagens que o envolve e, constituem a cultura escolar tradicional. Ele, ao estruturar a educação, está intrinsecamente relacionado à seleção, regulação e controle.

Tais ideais foram consolidados nas ideias de Tyler (1949) e influenciaram a concepção de currículo no Brasil, principalmente na década de 1960, centrada na questão técnica de organização e desenvolvimento de experiências para obtenção de objetivos educacionais claramente definidos.

Antes mesmo destas ideias, John Dewey (1902), ao publicar o livro *The child and the curriculum*, mencionava a palavra currículo na perspectiva de “considerar no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta [...]” (Silva, 2009, p. 23). Neste sentido,

o planejamento curricular deveria considerar as aprendizagens provindas de significados, de experiências cotidianas e, de necessidades práticas, se contrapondo aos posicionamentos da escola tradicional, positivista, tecnicista que impõe padrões, matérias de estudos e métodos.

Dewey defendia uma “concepção libertária” de cunho altamente político e emancipador que procurava instigar a curiosidade, desenvolver a sensibilidades através destas múltiplas linguagens, objetivando a “formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filósofo-social da expressão” (Coelho, 2009, p. 88).

O Currículo, como nos apresenta Arroyo (2011, p. 13), é um território de disputa, “núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. [...] território mais cercado, mais normatizado. Mas também mais politizado, inovado, ressignificado”.

Para compreendê-lo precisamos considerar os aspectos externos e internos ao contexto escolar que influenciam na tomada de decisões, o que nos leva a indagações: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Qual o valor que os conteúdos selecionados têm para os sujeitos da aprendizagem e da sociedade? A serviço de quem e do que está o currículo selecionado?

Assim sendo, mediante influências, históricas, culturais, políticas sociais podemos afirmar que o currículo é uma construção sócio-histórica cultural em permanente transformação. Apresenta diferentes possibilidades implicando escolhas para o seu desenvolvimento.

Portanto, não podemos deixar de explorar no estudo sobre o currículo as orientações curriculares básicas que orientam as teorias curriculares. Ideias e ideais em que se convertem em referenciais ordenadores das concepções de currículo ao longo da história pedagógica.

Tomaremos como base as reflexões de Gimeno Sacristán (2000, 2013) que nos apresenta quatro grandes orientações básicas para abordar a configuração de modelos teóricos e práticas relacionadas as concepções dogmáticas e as progressistas.

4.1.1 Concepções Tradicional de Currículo

Vejamos, o currículo se apresenta como aquilo que uma instituição educativa assume explicitamente em seus documentos, como tudo aquilo que explicita ou implicitamente apresenta-se nas práticas educativas.

Entendido a partir de uma concepção tradicional, como regulador dos conteúdos a ensinar, do tempo escolar, das práticas envolvidas nos processos de ensino e, portanto, no controle dos processos como Gimeno Sacristán denuncia.

O currículo recebeu papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de *classe* (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem (Gimeno Sacristán, 2013, p. 17).

Neste sentido, o currículo “transforma-se em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 17) o período escolar: regulado a partir dos pressupostos de eficiência e eficácia, como instrumento de organização das práticas, das formas de agrupamentos - classes⁶⁰ e posteriormente salas de aula⁶¹, da distribuição dos conteúdos ao longo do processo educativo, a partir do grau de dificuldade e complexidade, distribuídos em frações de tempo, curso, anos ou graus proporcionando: “[...] uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 19).

Diante desta afirmação, o currículo enquanto regulador, organizador é “uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 9). Está inserido na complexa trama social da escola e, portanto, é uma construção histórica e social porque explícita ou implicitamente revela o modelo de sociedade que se pretende.

Ao regular os aspectos estruturantes do currículo - a divisão do tempo, a organização dos espaços e conteúdo, a classificação dos alunos, os itinerários formativos - vai impondo determinações a elementos estruturados como: o tempo de aprender e tempo livre, a seleção dos conteúdos e saberes valorizados, os conteúdos atitudinais e comportamentais a serem desenvolvidos, regulados e avaliados, construindo uma cultura especial nomeada por Sacristán como “curricularizada”, pois “é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 20), dentro de um contexto escolar a partir da transposição didática de determinado conhecimento, selecionado como conteúdo a ser apreendido pelos alunos e submetido a avaliações, tornando-se conhecimentos escolares.

⁶⁰ A partir da análise de Mir sobre como as “classes” se originaram - a primeira descrição sobre classes está no estatuto do College of Montaigne – ficamos sabendo disso: É no programa de 1509 de Montaigne que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes [...]. Isto é, em divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos (Goodson, 2018, p. 49).

⁶¹ A transição do sistema de classe para o de sala de aula acontece nos estágios iniciais da Revolução Industrial em fins do século XVII e início do século XIX com a penetração da escolarização estatal, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados (Goodson, 2018, p. 51-52).

As concepções dogmáticas de ensino partem do pressuposto da “reprodução na transmissão cultural que os adultos fazem às gerações mais jovens, junto as tradições escolares disciplinadoras”. Ancorado na perspectiva da tradição iluminista, o currículo é visto como soma de exigências acadêmicas, investe nos conteúdos como algo sagrado, legítimo, como “verdades perenes”, “como materiais que fazem com que o ser humano se desenvolva até alcançar a sua plenitude” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 31). Desta forma, possibilitando maior regulação, controle, avaliação.

Estas concepções, “mais formalistas e acadêmicas se fixaram profundamente na ordenação do sistema educativo” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 39), apesar de apresentarem variações em diferentes momentos históricos, particularmente nestes tempos modernos a partir da proposta de currículos integrados ou interdisciplinares. Contudo, a lógica dos conteúdos na decisão do currículo permanece presente, mesmo com as tentativas de reformas curriculares mais progressistas, o que podemos perceber nas orientações da BNCC e no Currículo da Cidade⁶² que ao oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar delimitam os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciados nas atividades e que serão aferidas nas avaliações externas a que são expostos nossos estudantes.

As instituições educacionais sentem-se pressionadas frente ao rendimento escolar insatisfatório e mensurado pelas avaliações externas, as quais seus alunos são submetidos e procuram, em certa medida, mensurar a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal situação imprime, aos profissionais de educação, uma sensação de insegurança, refletindo em ações que buscam fórmulas mais reguladoras que organizam e orientam o currículo.

Complementa-se a esta situação a proliferação de materiais didáticos: livros e apostilas, fortemente presentes nos espaços escolares, inspirados nas concepções dogmáticas de ensino, controlando os processos educativos. Neste contexto, os professores são encarados como meros executores das propostas concebidas por técnicos contratados pelos sistemas de ensino para planejamento e produção de materiais curriculares a serem utilizados nos espaços escolares. Importante destacar que esta medida não é neutra. Está impregnada de pressupostos ideológicos, pois ao atender os interesses hegemônicos, mantém o controle sobre o que ensinar no cotidiano escolar, desconsiderando as condições objetivas da cultura escolar, do território, da comunidade educativa, a partir de regras, de escolhas diante de opções possíveis, que afetam os sujeitos e regulam projeto cultural educacional da instituição educacional.

⁶² O currículo da Cidade, composto por documentos de apresentação da proposta e por cadernos orientadores das práticas pedagógicas e de propostas de atividades pode ser acessado pelo seguinte endereço: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/52812.pdf>. Acesso em: 29 dez.2024

4.1.2 Concepções Progressistas de Currículo

Quero aqui trazer a metáfora do currículo como um caminho, como trilha. Diversos fatores, que ora chamo de paisagens, vão compondo este caminho. Esta composição se faz a partir de escolhas, pois nem tudo cabe, é possível incluir, ou, está presente no momento deste caminhar. As escolhas, são realizadas a partir do tempo, do espaço, do contexto, e principalmente pelos sujeitos que participam deste processo.

Contexto, tempo e sujeitos são elementos fundamentais não só para a seleção dos conteúdos, mas, implicam “explícita ou implicitamente opção a respeito de interesses e modelos de sociedade, avaliações do conhecimento e divisão de responsabilidades” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 23).

Diante dos desafios postos, as orientações curriculares mais progressistas, com conotações psicológicas e sociais apresentam-se como provocadoras de conflitos entre os defensores das correntes mais conservadoras e aqueles que defendem uma educação mais progressista sobre as necessidades de aprendizagens e construção do conhecimento.

As orientações curriculares mais progressistas, ao promoverem a reflexão crítica ao academicismo, questionam a transmissão de conhecimento dos modelos conteudistas tradicionais e estabelecem mudanças epistemológicas ao defender novas possibilidades ao currículo, considerando o processo e construção de significados como ponto fundamental para aprendizagens significativas.

A crítica progressista ao academicismo – desde o final do século XIX aos dois primeiros do século XX – havia tocado na ferida da inadequação da *forma* do conhecimento consolidado como saber escolar, para adequar a forma às necessidades do aluno, conectar o aluno ao seu desenvolvimento e torná-lo um cidadão responsável que entendesse a vida que o rodeia (Gimeno Sacristán, 2013, p. 31-32).

Estamos diante de movimentos de renovação da escola: o movimento “progressivo” e o da “escola nova”, nutridos por preocupações psicológicas, humanistas e sociais, em que o “currículo aparece como expressão do complexo projeto culturalizador e socializador da instituição escolar [...] algo consubstancial à extensão dos sistemas escolares” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 41). Para o autor

Se a educação obrigatória tem que atender ao desenvolvimento integral dos cidadãos, evidentemente, ainda que na produção do conhecimento especializado sob os esquemas de diferentes disciplinas ou áreas disciplinares se reflita o conhecimento mais desenvolvido, é insuficiente um enfoque meramente acadêmico para dar sentido a uma educação geral (Gimeno Sacristán, 2000, p. 41).

Assim, o currículo, ao procurar atender as peculiaridades e necessidades de aprendizagens dos alunos, manifesta-se como expressão do projeto educacional e cultural e não pode ser apenas composto do que “o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 24). Precisa buscar alcançar os fins de caráter educacional que defendem a educação como direito, qual sejam:

- Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais.
- Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas.
- Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas.
- Consolidar nos alunos princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.
- Capacitá-los para a tomada democrática de decisões (Gimeno Sacristán, 2013, p. 25).

Ao buscar defender estes fins, de caráter educacional, estamos diante da defesa do desenvolvimento do currículo que, comprometido com a formação integral dos sujeitos, rompe com os processos de reprodução das relações sociais, de controle sobre os conteúdos, da seleção de alguém ou de grupos acerca do que seja conhecimento legítimo e que deve estar presente no desenvolvimento das aprendizagens.

Ao defender a educação como direito, assumimos o compromisso de transcender esta ordem que se expressa no papel, nas orientações curriculares e nos documentos oficiais de orientação curriculares como, a BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, criticada por muitos educadores por ter adotado métodos que, ao privilegiar a participação de especialistas, não promovem, em certa medida, o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, como denunciam as conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar no pedido de vistas ao Processo nº: 23001.000201/2014⁶³:

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse

⁶³ Texto completo do parecer das conselheiras está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2023.

cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto.

Na mesma direção, o novo Currículo da Cidade é produzido como instrumento orientador das práticas educativas das Unidades Educacionais que compõem a Rede Municipal de São Paulo. Os documentos produzidos apresentam as concepções e conceitos que embasam a Matriz Curricular, os ciclos de aprendizagens, a organização do currículo, os processos de avaliação. Sua elaboração, conforme apontado no documento “O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - Uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC”⁶⁴, contou com a participação das educadoras e educadores da RME-SP, estudantes e, a cooperação da Unesco e de “leitores críticos”, representantes da sociedade civil e organizações internacionais. Compreender plenamente o Currículo da Cidade exige do leitor um olhar atento que reconheça as dinâmicas de articulação, de relação de interesses entre os “participantes” do processo.

Nesta medida, compreender que o currículo em sua totalidade, conectado aos contextos educativos, que em nosso caso são diversos, dada a nossa grande diversidade cultural, implica considerarmos os aspectos externos e internos presentes no contexto escolar. Implica comprometimento na ação efetiva do desenvolvimento do currículo articulado com os saberes entre a escola e a vida. Implica tomar os processos educativos como processo de vida e não preparação para vida, como nos ensinou Dewey (1940, p. 6), implica, como nos diz Gimeno Sacristán (2013, p. 27): “deslocar o centro da gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados”.

Os documentos escolares formais como o Projeto Político Pedagógico, Regimento, Planos de Ensino, Planejamento de aula, livros didáticos, diários de classe, entre outros, apresentam-se como documentos oficiais de registro das intenções pedagógicas para desenvolvimento do currículo. Contudo, não podemos nos ater apenas a estes documentos. A materialização concreta deve ser observada em tudo aquilo que a instituição educativa e seus sujeitos desenvolvem no cotidiano escolar. As práticas pedagógicas, a organização dos tempos e espaços, a organização administrativa pedagógica são elementos fundamentais que materializam a complexidade do currículo vivido pelos sujeitos da aprendizagem.

Paulo Freire, em sua obra, nos chama a refletir sobre o currículo, sobre sua complexidade:

⁶⁴ Disponível em: [52812.pdf](#). Acesso em: 14 abr. 2025.

[...] Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (Freire, 2001, p. 123).

Para Freire, o currículo é “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2010 *apud* Streck; Redin; Zitzoski, 2010, p. 109).

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 2008, p. 45).

Assim, o currículo considerado como cerne de uma proposta pedagógica deve reconhecer a singularidade e a diversidade dos sujeitos e promover “o fim que se persegue”: a sua formação integral dos sujeitos enquanto direito de se “constituir como pessoa, transformar o mundo”. Do nosso ponto de vista, é preciso possibilitar espaços de relações entre os saberes e sujeitos, entre as educadoras e estudantes, espaços plurais de encontro de subjetividades.

4.1.3 O Currículo como espaço de relações

La relación pedagógica no se planifica, si no aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos como lo que conocemos). Esta noción de relación tiene que ver con lo que plantea Atkinson (2011) quien considera aprender tiene que ver con lo que afecta al sujeto y le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo (Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1052).

Tomar o currículo como um espaço de relações nos possibilita transcender a ideia da organização de conteúdos, de habilidades, de procedimentos a serem adotados para busca por resultados de aprendizagens. Nos permite entender que o currículo acontece na troca, na relação pedagógica, “*los encuentros que possibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividade y los saberes de los aprendices*” (Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1054) e, neste sentido, entender que o currículo não se materializa na aquisição de conteúdo, na memorização destes e sim aquilo que nos provoca, que nos indaga, que nos “afeta” na possibilidade de mudar a visão anterior da experiência da aprendizagem.

Desse modo, a relação pedagógica tomada como referência na prática curricular pode promover encontros nos espaços escolares, em que a subjetividade e saberes possam ser compartilhados e assim promover “*un encuentro de sujetos en torno a experiencia de conocer y compartir*” (Hernández, 2011, p. 7 *apud* Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1054).

Contudo, Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020) asseveram que as relações estabelecidas não são neutras. Há intencionalidades, tensões que dialogam com as posições ideológicas, sociais, econômicas, pedagógicas onde “*desde posiciones economicistas (el currículo vinculado a [...] las ‘necesidades de la empresa y la sociedad’), hasta humanizadoras (dirigidas al bienestar global de los aprendices [...])*” (Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1054).

Para Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020), a transformação do currículo prescrito para uma prática vivenciada, significativa, passa pela possibilidade de revisar os fundamentos do currículo a partir de uma posição rizomática e pós-humanista, o que permitiria pensar deste outro lugar, a relação pedagógica e o currículo da escola em contraposição com as forças que exigem maior controle da educação escolar “*Fuerzas que median e influyen en las agendas políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sociales de los políticos, los líderes empresariales, los opinadores, los mismos educadores y otros que orientan estos cambios*” (Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1057).

E como já apontado neste estudo, forças ideológicas, interesses econômicos que influenciam de maneira significativa as políticas educacionais e que a cada dia dificultam, ou até mesmo impossibilitam o desenvolvimento de práticas curriculares e pedagógicas promotora da formação integral de nossos estudantes, imprimem às educadoras e educadores a reprodução de conteúdo, de atividades desconectadas com a realidade objetiva do contexto escolar para a prestação de “provas” externas para mensuração de resultados de certas aprendizagens.

Neste sentido, dialogamos com a propositura de Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020) quanto ao debate sobre currículo ao admiti-lo como ação, como relação entre saberes e sujeitos, como:

[...] la tensión entre igualdad y equidad, el papel del diálogo, los modos de relación social, la concepción que tenemos de conocimiento (factual, aplicado, formativo, crítico...), la importancia de una saber analítico y crítico que permita cuestionar con fundamentos, no sólo la información, sino los conocimientos (Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1057).

E que, mediatizado pelo tempo, pelo espaço, poderia possibilitar a transformação de processos formativos capazes de garantir o direito dos estudantes ao acesso a conhecimentos significativos para suas vidas, e como anunciam Ponce e Neri (2023, p. 81): “[...] a construção de um processo educativo escolar que contemple todas as dimensões desses sujeitos” de forma a permitir sua própria evolução, fortalecida pela multiplicidade de experiências e trajetórias compartilhadas dentro de redes que envolvem professores e alunos, criando espaços que permitem um diálogo mais horizontal entre os participantes (Hernández-Hernández; Sancho-

Gil, 2020), se contrapondo a modelos rígidos, verticalizados e homogêneos, como vemos nas propostas curriculares atuais, em especial no Currículo da Cidade.

Ao trazer a metáfora de “rizoma”⁶⁵ para pensar o currículo Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020) consideram a importância deste documento não como um regulador das práticas pedagógicas que se organiza dentro de um espaço temporal e de conhecimentos determinados. O currículo na perspectiva do rizoma, o “rizocurrículo” pode ser entendido como um mapa em construção, em produção, sem um fim, mas como possibilidade de múltiplas entradas e saídas, de expansão de experiências significativas que vão se construindo num processo de conectividade, heterogeneidade e multiplicidade.

Características que podemos trasladar a un ‘rizocurrículo’, pues el conocimiento en la vida cotidiana dentro y fuera del aula, se genera rizomáticamente, sin jerarquías, de forma orgánica, conectando cosas, ideas y experiencias dispares y sin previa conexión para generar una nueva idea, un nuevo modo de comprender las cosas, o una cosa concreta (Onsès, 2018, p. 63 apud Hernández-Hernández; Sancho-Gil, 2020, p. 1061).

Tecer o currículo como uma possibilidade de relações conectadas organicamente com ideias e experiências pode possibilitar outras formas de aprender. Como uma trama, buscando percursos que ao se entrelaçarem nos diferentes meios de comunicação e expressão busquem promover a ampliação das percepções e significados. Neste sentido, pensar o currículo na perspectiva do “rizocurrículo” poderá ajudar expandir a possibilidade de aprendizagem, uma vez que, movidas pela curiosidade e pela investigação, as experiências se potencializam.

4.1.4 O Currículo como possibilidade de construir inéditos viáveis

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa* (Freire, 2014, p. 113).

Diante dos limites da prática educativa que “*não podendo tudo, pode alguma coisa*”, Freire anuncia possibilidades, a partir da busca permanente da transformação da realidade, da busca por “*ser-mais*”. Sendo assim, esta busca constante nos move a adoção de posturas que não concebem a visão fatalista da realidade. Pelo contrário, nos move a um sonho possível, viável e que exige processos formativos, enquanto movimento intencional e coletivo, que se

⁶⁵ O conceito de rizoma é apresentado na obra de Deleuze e Guattari: *Rizoma* (introducción), 1996/2010 e *Mil masestas. Capitalismo y esquizofrenia*, 1980/2004.

apresentem como possibilidade de repensar o papel da escola, do currículo que se pretende para a transformação da realidade.

Isso implica a necessidade de ampliação das formações de educadores para que sejam sujeitos históricos construtores de práticas curriculares pautadas pelo compromisso com a justiça social, com a defesa do direito dos educandos de aprender e se desenvolver plenamente (Ponce; Neri, 2023, p. 99).

Deste modo, as formações das educadoras e educadores precisam transcender as práticas tecnicistas e de aplicação de manuais elaborados por outros que não estão no lócus da escola. É preciso que as práticas formativas, enquanto movimento coletivo e intencional se debruce sobre as *situações-limites*, os obstáculos que se apresentam e que “não devem ser tomados como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados coletivamente, pelos sujeitos engajados na ressignificação e transformação de seus contextos e práticas” (Saul, 2015, p. 24).

Tomar as situações-limites como um desafio passa pela conscientização de situações que precisam ser enfrentadas, superadas quando nosso objetivo é a transformação da realidade. Ela, a situação limite, passa a ser vista como algo percebido- destacado, “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, A., 2010, p. 224).

Postula-se, assim, o percebido-destacado como “o estado em que a existência da *situação-limite* foi percebida criticamente pelos homens e pelas mulheres e, então, destacada como um problema a ser vencido” (Capella, 2021, p. 160). Quando esses esforços são realizados de maneira organizada, visando à sua superação, a apreensão da *situação-limite* como percebido-destacado deflagra a concretização do *inédito-viável* (Capella, 2025, p. 84).

Nesta perspectiva, o inédito viável encontra-se na possibilidade da reflexão crítica sobre processos educativos, sobre o currículo que pretende transformar a realidade de opressão, desumanização, a resultados imediatistas alinhados a interesses econômicos capitalista e pautado nas várias avaliações nas quais nossos educandos são submetidos. Estas políticas curriculares hegemônicas vêm fortemente ressoando na organização curricular das escolas, nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar e são devastadoras em relação aos sujeitos do currículo: educadores e estudantes.

Em nossos estudos, o *inédito viável* apresenta-se como ousadia, por parte de educadoras e educadores que, “engajados na utopia de *transformação da realidade*, a superar a *situação-limite*” (Capella, 2025, p. 84) desenvolvem nos horários coletivos de estudo e planejamento, seus processos formativos, “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelo sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p. 97).

4.1.5 O Currículo e seus desafios: o que está em jogo nos processos formativos de educadoras e educadores para promoção de práticas voltadas à educação integral

“Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 1999, p. 107).

Tomar consciência de nossa ignorância, de nossa incompletude é admitirmos sermos seres envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Nos fazendo e refazendo por meio de ações no mundo, na história, por meio de processos formativos realizados na “relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos” (Gadotti, 2003, p. 47).

Para Freire, a raiz da educação encontra-se na consciência do homem que “se sabe inacabado e por isso se educa...é um ser na busca constante de *ser mais* e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 2011, p. 33-34), em contante processo formativo.

Neste sentido, o que nos move?

Acreditamos que a curiosidade é o motor da busca pelo conhecimento e, como assevera Freire: “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (Freire, 1999, p. 65). Para Freire, um dos saberes fundamentais para a prática educativa crítica é a promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, tendo esta como produtora de conhecimento mediante a pedagogia da pergunta. Sobre este aspecto, Freitas (2010, p. 108) afirma que “A curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática”.

Na contramão desta perspectiva, vemos crescer propostas curriculares e de formação de educadoras e educadores que, baseados nos ranking nacionais e internacionais, desconsideram os tempos e espaços das escolas e, como denuncia Ponce (2023, p. 25) colocam a escola “as voltas de um cotidiano veloz e imediatista que privilegia um tempo esvaziado de reflexão”, sujeitado a interesses econômicos e políticos.

Contudo, entendemos que a formação das educadoras e educadores deverá superar a ideia de formação técnica, do como fazer a partir de divulgação e distribuição de manuais e apostilas. É preciso promover espaços coletivos de pesquisa sobre o porquê saber e fazer, diante de um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura.

A pesquisa, uma das exigências freireanas para o ato de ensinar, apresenta-se como um caminho para a reflexão crítica, para o pensar certo, que “Em termos críticos, é uma exigência

que os ciclos gnosiológicos vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (Freire, 1999, p. 32).

Para Freire (1999), a promoção da curiosidade epistemológica implica considerar que a curiosidade ingênua, presente no senso comum, é dotada de saber “metodicamente desrigoroso”, saber da pura experiência e que, portanto, precisa ser indagado, contestado. Neste sentido, a pesquisa apresenta-se com uma conduta ativa sobre a prática, como nos diz Freire (1999, p. 32) “[...] ensino porque busco porque indaguei, porque indago e me indago”.

É um processo dialético-problematizador, de reflexão crítica sobre a prática, de pensar certo e que se contrapõe à concepção bancária da educação. O pensar certo “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer” (Freire, 1999, p. 42). Movimento este que implica respeito e compromisso para a superação da curiosidade ingênua, com a transformação social e garantia dos direitos de aprendizagens tão proclamados nos documentos oficiais. Exige termos consciência de nosso inacabamento e, portanto, exige estarmos em permanente processo de formação dada nossa capacidade de aprender “[...] não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela interferir, recriando-a [...]” (Freire, 1999, p. 76). Ainda segundo Freire (1999), exige tomada consciente de decisões, exige posicionamento, coerência e de clareza da impossibilidade de neutralidade na educação.

Neste sentido, é imprescindível que os processos formativos, desenvolvidos nos espaços escolares contemplem pesquisa, reflexão crítica sobre a prática e tomada de decisões a partir de um processo dialético-problematizador e que nos leve a compreender a educação como uma possibilidade de intervenção no mundo, o que nos impõe ser:

[...] professora a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este ou aquele saber, [...] sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdo. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los [...] é o respeito jamais negado ao educando quando a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele (Freire, 1999, p. 116).

Entendemos que este seja o desafio posto às educadoras e educadores: a construção de um processo formativo que contemple todas as dimensões dos sujeitos a partir da promoção de “um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para a vida do educando, de modo a proporcionar-lhe um caminho para o seu pleno desenvolvimento como sujeito de

direitos e que ele venha a intervir na realidade visando uma vida digna para todos” (Ponce; Neri, 2023, p. 81). Isto implica tomada de decisão sobre o currículo.

5 PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Dessa forma, começaremos com a exposição das características do estudo e a recuperação de informações importantes, incluindo o problema de pesquisa, a tese defendida, os objetivos, as questões orientadoras e a justificativa para sua execução. Em seguida, apresentaremos brevemente os participantes, descreveremos os métodos utilizados na coleta dos dados e, por último, explicaremos os procedimentos de análise adotados.

5.1 Características do estudo

Na perspectiva das abordagens qualitativas [...] a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita [...] revela a preocupação com o rigor científico do trabalho [...] (André, 2013, p. 96).

Assim, optamos, nesta pesquisa pela abordagem qualitativa (André, 2013; Chizzotti, 2009; Minayo, 2010), entendendo que esta:

[...] responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2010, p. 21).

Nesta perspectiva, concordamos com André (2013, p. 97) quando afirma que “o conhecimento é concebido como um processo socialmente construído pelos sujeitos e interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-as e sendo transformados”.

Assim, ao entendermos que *os processos formativos, realizados nos horários coletivos, apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral* e empreendermos estes estudos estes tomaram contornos de um “estudo de caso”, como uma escolha do objeto a ser estudado, de modo singular, contextualizado, para compreender a complexidade do fenômeno investigado.

Para André (2013, p. 98), os estudos de casos podem ser instrumentos valiosos quando se quer “investigar fenômenos educacionais no contexto natural”, pois oportunizam situações que qualificam a investigação a partir da observação, análise, compreensão e estudo da realidade concreta.

A autora aponta que Nisbett e Watts (1984)

[...] indicam que o desenvolvimento dos estudos de caso seguem, em geral, três fases: exploratória ou de definição do foco de estudos; fase de coleta de dados ou delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. São definidas como três fases, mas **são, de fato referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras** (*apud* André, 2013, p. 98).

Entendendo que a pesquisa “é uma atividade criativa”, recorreremos aos estudos de Lüdke e André (1986, p. 18-21; 56-57) que destacam como características fundamentais do estudo de caso para analisarmos se as características apontadas pelas autoras estariam presente em nossa pesquisa.

Quadro 7 - Características Fundamentais do Estudo de Caso - Lüdke e André

(continua)

Características do Estudo de Caso		Em nossa pesquisa
Visam a descoberta	Manter-se atento a novos elementos ou novas dimensões.	Embora a instituição dos horários coletivos de estudos tenha sido instituídos em 1992, a pesquisa sobre os estudos correlatos, indicou uma insuficiência de estudos relacionadas aos processos formativos de professores realizados no contexto de trabalho, ou seja, na escola, para a promoção de práticas curriculares promotoras de educação integral.
Interpretação em contextos	Análise sobre as características específicas do objeto: história, localização geográfica, recursos físicos, materiais e humanos...	Ao tratarmos da apresentação do contexto da pesquisa realizamos uma busca histórica sobre a constituição da RME-SP com foco nas propostas de formação de suas educadoras e educadores. O percurso da organização da RME-SP, a implantação e implementação dos horários coletivos de estudos, as reorganizações curriculares estão presentes no capítulo 3.
Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda	Observação rigorosa e atenta do contexto e situações naturais do objeto.	O contexto local da pesquisa é apresentado no item 5.2 deste capítulo.
Utilização de uma variedade de fontes de informações	Recorrer a uma variedade de dados coletados a partir de observações em diversos momentos, consulta documental, audição dos atores...	A produção de dados contou com a participação de educadoras e educadores do quadro docente e da gestão da escola. Foram utilizados instrumentos variados como: consulta documental, questionário, entrevistas e observação da dinâmica dos horários coletivos e reunião pedagógica. Além disso, para resgatar a trajetória da RME-SP na perspectiva dos processos formativos foram examinados: documentos oficiais, disponíveis no acervo da Memória Documental e nas páginas oficiais da SME-SP; artigos científicos (teses e dissertações) que tratam da formação de professores e, não menos importante, prosas

		com as educadoras e educadores da Unidade de Ensino investigada.
--	--	--

Quadro 7 - Características Fundamentais do Estudo de Caso - Lüdke e André

(conclusão)

Características do Estudo de Caso		Em nossa pesquisa
Revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas	O pesquisador busca compartilhar suas vivências ao longo do estudo de forma que permita ao leitor ou usuário elaborar suas próprias interpretações e generalizações com base no contexto apresentado.	Ao realizar os estudos para fundamentação desta Tese, diversos momentos foram lembrados pela pesquisadora que vivenciou boa parte das experiências formativas ao longo de sua atuação. O diálogo com as educadoras e educadores e a participação dos horários coletivos possibilitou aprofundar o olhar que deverá ser apresentado quando das considerações finais.
Procuram representar diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social	Apresentação de pontos de vista divergente considerando que a realidade pode ser vista de diferentes pontos.	O processo de análise dos dados procurou apontar pontos relevantes das entrevistas: aspectos recorrentes, divergentes ou convergentes que nos permitiram responder a pergunta inicial.
Utilização de formas mais acessíveis de apresentação dos relatos da pesquisa	Situa-se na preocupação com uma transmissão direta, clara e articulada do caso.	Sem perder de vista o rigor técnico que uma pesquisa acadêmica imprime, buscamos ao longo deste estudo empregar uma comunicação clara e acessível.
Desdobramento do papel do pesquisador	Ser o principal instrumento de coleta de dados, Ter domínio do assunto, Permanecer completamente imerso na realidade em estudo, enquanto mantém uma distância adequada para analisá-la de forma objetiva.	Ao assumirmos o papel de pesquisador tivemos clara a responsabilidade por toda coleta de material e produção desta Tese. Sempre que necessário o aprofundamento dos estudos fez-se presente para que, na medida do possível, tivéssemos domínio do assunto. Outro ponto a destacar é o exercício da pesquisadora em aproximar-se da realidade apresentada e ao mesmo tempo respeitar o distanciamento necessário para analisá-la. Exercício que do nosso ponto de vista foi relevante na etapa de análise dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa, pode ser identificada como um “Estudo de Caso Qualitativo” por entendermos que apresenta as características fundamentais para tal, como descrito por André (2013, p. 96) “rigor metodológico [...] e, [...] descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos [...]”.

A seguir, apresentaremos o que nos levou a realização deste estudo e o que defendemos enquanto necessidade de processos formativos para promoção de práticas curriculares voltadas à educação integral.

5.2 Problema da pesquisa, a Tese defendida e justificativa para sua execução

Nossa pesquisa tem como ponto inicial investigar *se* os processos formativos realizados nos horários coletivos se apresentam como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral.

Para tanto, a **pergunta inicial** que nos move é: **Em que medida os horários coletivos, desenvolvidos no contexto da Escola, permitem momentos de reflexão crítica, aprimoramento e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral?**

Trazemos como **objetivo central** da pesquisa, **compreender como os processos de formação, realizados no contexto escolar, podem contribuir para promoção de práticas curriculares promotoras da Educação Integral e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional de educadoras e educadores participantes.**

Destacamos no 1º capítulo que “compreendemos que a formação das educadoras e educadores é constituída em *processos* de reflexão, ora individual, ora coletiva, que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática oferecidas em grande parte pelos projetos e programa das políticas públicas, e que se propõe como mera atualização por meio de treinamentos, palestras, lives, entre outras, e que estão por muitas vezes desarticulados dos contextos reais de trabalho”.

Consideramos que as especificidades dos contextos de trabalho docente tornaram-se mais complexas e diversificadas e demandam o exercício de novas funções, que requerem uma “nova formação” (Imbernón, 2011), sem perder de vista os processos formativos anteriores e, que produzam “mudanças através de uma intervenção” (Marcelo García, 1999) participativa, consciente e coletiva.

Nesta medida, entendemos que a investigação sobre os processos formativos das educadoras e educadores, proposta para o desenvolvimento desta Tese, é uma tarefa complexa e desafiadora, pois incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (Imbernón, 2011) é também influenciada, historicamente, por polaridades entre paradigmas e concepções. Sofrem com as rupturas e descontinuidades das políticas públicas para a educação (Saviani, 2009) e, conseqüentemente, com os processos de formação de suas educadoras e educadores.

Diante do exposto, os estudos aqui propostos justificam-se por entendermos que os processos formativos realizados no contexto escolar possam ser espaço e tempo de reflexão, de análise das dificuldades, de elaboração de experiências coletivas fundamentadas em um

pensamento crítico sobre as práticas curriculares. Enfim, a presente pesquisa justifica-se no intuito de anunciar as possibilidades dos processos formativos, produzir mudanças através de uma intervenção participativa, consciente e coletiva.

5.3 Notas metodológicas

Ao empregarmos a abordagem qualitativa de estudo de caso, buscamos uma Unidade Educativa de Ensino Fundamental, entre as escolas da RME-SP, que se alinha à proposta pedagógica da Educação Integral e aderiu ao Programa Mais Educação e ao “Programa São Paulo Integral”⁶⁶ a partir de 2016.

Encontramos documentos que registraram que: 71 escolas aderiram ao Programa São Paulo Integral, 53 aderiram aos dois programas (Mais Educação Federal e São Paulo Integral) e 18 aderiram exclusivamente ao Programa São Paulo Integral.

Selecionamos a escola com base nos seguintes critérios: seu reconhecimento como instituição potencialmente alinhada à educação integral, sua diversidade em termos de etapas e modalidades da educação básica, seu Projeto Político Pedagógico inovador, expandindo e qualificando os currículos na perspectiva da Educação Integral e reconhecendo os horários coletivos de estudos e planejamento como momento privilegiado do processo formativo de suas educadoras e educadores.

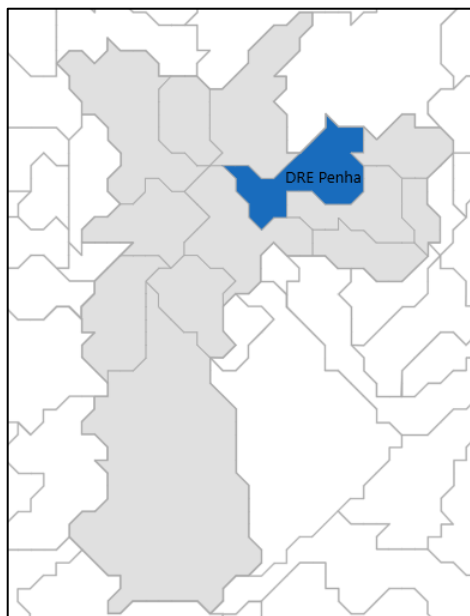
5.3.1 Contexto da pesquisa – campo de observação: A escola como lócus de processos formativos de suas (s) Educadoras(s)

“[...] uma escola de natureza transformadora que educa para a liberdade, vislumbrando a educação como um direito humano fundamental [...]”
(EMEF Espaço de Bitita, 2025).

⁶⁶ Considerando o estabelecido no Decreto nº 54.452, de 2013, que institui, na SME, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 2013 o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil, foi instituído pela Portaria nº 7.464 de 04/12/2015, com o objetivo de promover a vivência de situações que enriqueçam seu processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem.

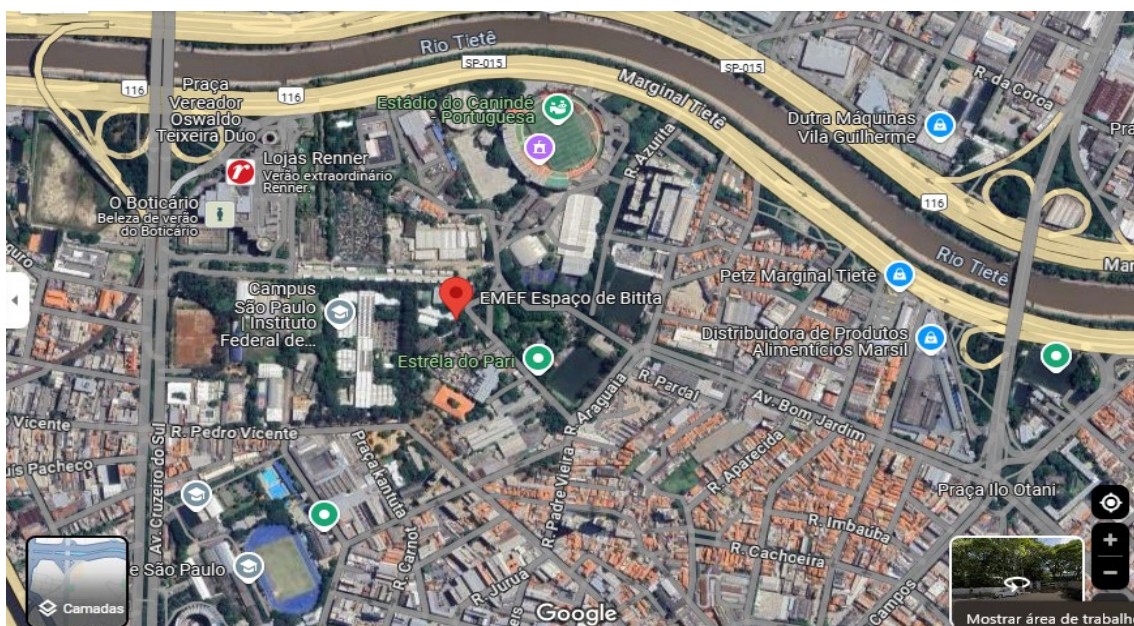
A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Espaço de Bitita” antes “Infante Dom Henrique”⁶⁷, unidade educacional da Diretoria Regional da Penha está localizada no Canindé, região central da cidade de São Paulo, Subprefeitura da Mooca.

Figura 2 - Localização da Diretoria Regional de Educação da Penha



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>. Acesso em: 15 dez.2024.

Figura 3 - Localização Geográfica



Fonte: Google Maps. Acesso em: 15 dez.2024.

⁶⁷ Infante Dom Henrique, representante da elite portuguesa, que atuou no estabelecimento do tráfico negreiro que perduraria por 350 anos aqui no Brasil.

Quadro 8 - Identificação da Unidade Escolar

EMEF “Espaço de Bitita”

Rua Comendador Nestor Pereira, 285, Canindé, São Paulo/ SP – CEP 03034-070

Celular: 97335 9217 – E-mail: emefhenrique@sme.prefeitura.sp.gov.br

Horários de Funcionamento:

Período Matutino..... das 07h às 12h

Período Vespertino/Integral das 12h20 às 19h

Período Noturno/EJA das 19h às 23h

Quadro de Classes da U.E. por turno

Manhã: 5ºA, B e C, 6ºA e B, 7ºA e B, 8ºA e B, 9ºA e B.

Tarde: 1ºA, B e C, 2ºA e B, 3ºA e B, 4ºA e B.

Noite: Modalidades da EJA -A1, B2, C1, C2, F1 (2 turmas) e F2

Histórico: Denominações Anteriores:

Escola Mista do Canindé

Escola Agrupada Municipal “Infante Dom Henrique”

Escola Agrupada “Infante Dom Henrique”

Escola Municipal de 1.º Grau “Infante Dom Henrique”

Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique”

Decretos:

Decreto de Criação: n.º 4859/60 de 02/09/60

Data Oficial de Inauguração: 15/02/60

Decreto de Denominação: n.º 5743/63 de 11/11/63

Decreto de Instalação do “curso primário”: n.º 6403/66 de 10/02/66

LEI N.º 17.958 de 6 de junho de 2023 alterando para EMEF Espaço de Bitita

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2025.

“Bitita” era a forma carinhosa pela qual a mãe de Carolina Maria de Jesus era tratada quando criança e a acompanhou durante a vida, e que é lembrado no livro *Diário de Bitita*. Foi catadora de papel na região central da cidade de São Paulo, autora do reconhecido livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favela* entre outros e, moradora da Favela do Canindé.

“Possivelmente Carolina Maria de Jesus tenha visto a construção da escola”, comentava o coordenador pedagógico Carlos Eduardo Fernandes Junior, carinhosamente conhecido como “Cadu”, em uma de nossas visitas, considerando que a favela onde ela morou encontrava-se a poucos metros da entrada principal da escola.

Tal possibilidade foi motivo de inquietação e busca de documentos escolares que pudessem corroborar com esta ideia, uma vez que em uma parte do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* a autora relata um encontro com a professora da escola, “[...] Encontrei com dona Nenê, a Diretora da Escola Municipal, Professora do meu filho João José. [...]” (Jesus, 2014, p. 102). Nesta busca, foram encontrados registros do desempenho escolar de José Carlos de Jesus, filho de Carolina de Jesus. Momento emocionante de nossa visita na escola. Estávamos eu e o Cadu, na sala da direção quando fomos interrompidos pela Sra. Tânia Sueli

Sampedro e Sr. Jair Rosa de Mattos, educadores da escola, com um dos livros de registros escolares que foram salvos de uma das enchentes. Na época, a escola era denominada “Escolas Agrupadas do Canindé.

Foto 1 - Livro Ata de Resultados Finais dos Anos de 1958 e 1959



Fonte: Registro da autora em 12 de março de 2025: encontro dos registros das atas dos resultados finais de acompanhamento escolar dos filhos de Carolina de Jesus.

Foto 2 - Ata dos Resultados dos anos de 1958 e 1959 com o registro do desempenho dos filhos de Carolina de Jesus

Ata de exame

Resultado dos exames finais realizados na classe do 1º ano - masculino das Escolas Agrupadas do Canindé, bairro do Canindé, no município de São Paulo, sob a regência da professora Lúcia Spisso Pedrosa, no dia 5 de dezembro de 1958.

Nº de Matrícula	Nome do Aluno	Data da Prova	Notas	Média	Observações
144	1º. Abelardo de Freitas	10.11.58	80	50	70 60 Conservado
48	2º. Daniel Rodrigues	20.11.58	85	75	80 70 Conservado
61	3º. Flávio Cliboni	30.11.58	85	85	80 80 683 aprovado
60	4º. Francisco Carlos B. da Silva	30.11.58	80	75	80 75 85 aprovado
52	5º. Francisco Costa Filho	30.11.58	75	55	60 60 633 Conservado
55	6º. Gerson Legambuya	30.11.58	65	50	60 60 616 aprovado
123	7º. Helio da Silva	30.11.58	85	75	80 75 816 aprovado
54	8º. José Carlos de Jesus	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado
51	9º. José Francisco da Silva	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado
52	10º. José Rodrigues Lourenço (Continuado)	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado

Ata de exame

Resultado dos exames finais realizados na classe do 3º ano - masculino das Escolas Agrupadas do Canindé, bairro do Canindé, no município de São Paulo, sob a regência da professora Lúcia Spisso Pedrosa, no dia 5 de dezembro de 1958.

Nº de Matrícula	Nome do Aluno	Data da Prova	Notas	Média	Observações
11	1º. Abelardo de Freitas	10.11.58	80	50	70 60 Conservado
48	2º. Daniel Rodrigues	20.11.58	85	75	80 70 Conservado
61	3º. Flávio Cliboni	30.11.58	85	85	80 80 683 aprovado
60	4º. Francisco Carlos B. da Silva	30.11.58	80	75	80 75 85 aprovado
52	5º. Francisco Costa Filho	30.11.58	75	55	60 60 633 Conservado
55	6º. Gerson Legambuya	30.11.58	65	50	60 60 616 aprovado
123	7º. Helio da Silva	30.11.58	85	75	80 75 816 aprovado
54	8º. José Carlos de Jesus	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado
51	9º. José Francisco da Silva	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado
52	10º. José Rodrigues Lourenço (Continuado)	30.11.58	80	75	80 75 816 aprovado

Fonte: Fonte: Registro da autora em 12 de março de 2025.

Este é o resultado dos exames de estudantes no dia 5 de dezembro de 1958. O antepenúltimo nome é o de José Carlos de Jesus, filho de Carolina Maria de Jesus. Carolina esteve em nossa escola. Pisou neste chão. Fez matrícula. Veio conversar com a professora. Vocês estão mais ligados a ainda a esta história [...] Em seu diário Carolina celebrou a alfabetização de seus filhos. Fruto e obra desse lugar. Viva a escola pública! Recebemos esse legado e continuamos (Fernandes, Cadu em mensagens via *WhatsApp* as Educadoras e Educadores da EMEF Espaço de Bitita em 12 de março de 2025).

Trouxemos este relato a partir do entendimento de que conhecer a história do território é um ato de resistência indissociável do PPP, cuja presença impacta profundamente a construção das trajetórias de vida da comunidade. Entendemos que a escola como espaço de sentidos e pertencimento, assume papel central no processo de engajamento da comunidade educativa, no processo de ressignificação institucional, na proposição de uma nova denominação da escola. Processo nada fácil em governos não progressistas.

Assim, em 2015, como parte dos trabalhos desenvolvido na escola, a comunidade educativa após debates sobre a construção da identidade da escola no território do Canindé encaminhou pedido para a alteração do nome para “Carolina Maria de Jesus” que foi vetado em 2017 pelo então prefeito João Dória, alegando “já existir uma escola com o nome da escritora e com o argumento de que Dom Henrique seria um nome de “tradição” no bairro”⁶⁸. Assim, novo processo foi encaminhado (2017) para a Câmara dos Vereadores onde foi apresentado o nome “Espaço de Bitita”, sendo aprovado pela Lei nº 17.958 de 6 de junho de 2023.⁶⁹

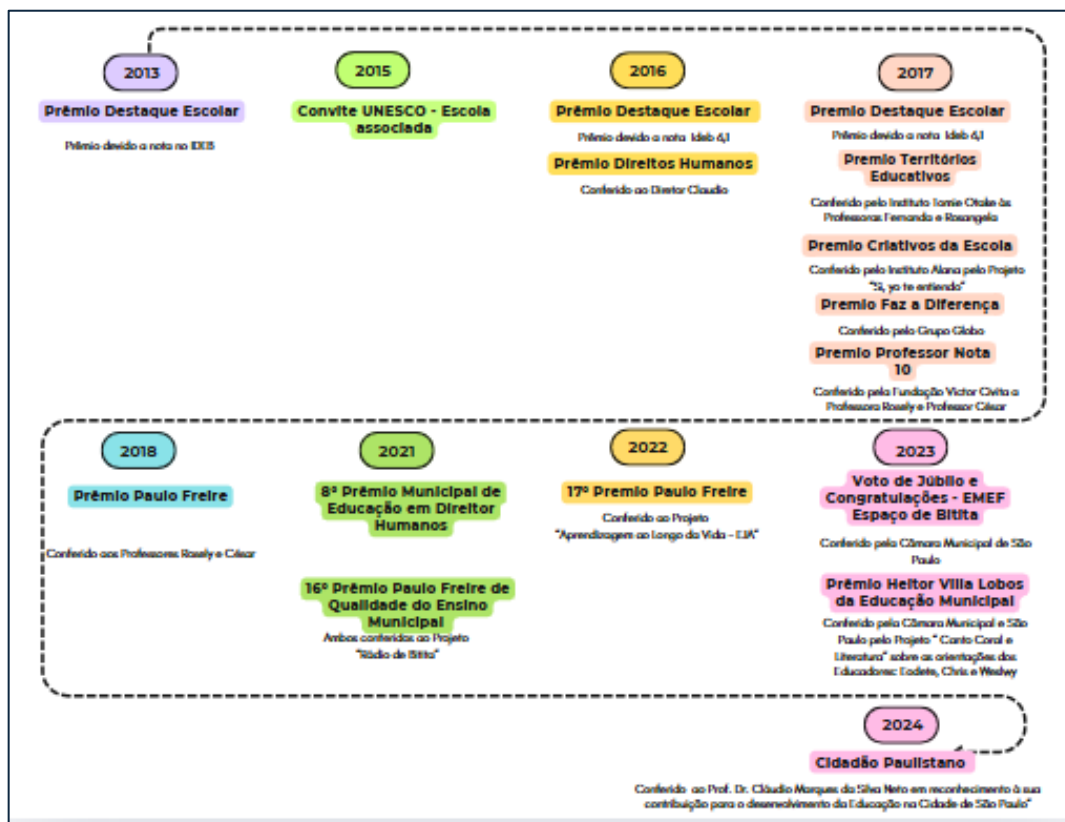
A maioria das educadoras e dos educadores que integram o coletivo de “Trabalhadoras e Trabalhadores”⁷⁰ desta unidade educacional atuam há mais de dez anos nesta unidade educacional e vêm se destacando pela implementação de propostas educativas consistentes com a comunidade escolar. Marcadas pelo compromisso com a escola pública, de gestão pública e de qualidade, os trabalhos da escola passaram a ser referenciados como exemplo de escola pública inclusiva democrática e de qualidade, por meio de premiações e distinções em diversas instâncias, o que reforça a importância dos trabalhos e a sua relevância no cenário educacional:

⁶⁸ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/apos-8-anos-de-luta-escola-muda-de-nome-e-homenageia-escritora>. Acesso em: 15 dez.2024.

⁶⁹ Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17958-de-6-de-junho-de-2023/detalhe>. Acesso em: 15 dez.2024.

⁷⁰ Assim são identificados nas sinalizações das portas das salas da escola.

Figura 4 - Premiações e distinções recebidas pela EMEF Espaço de Bitita e suas educadoras e educadores nos últimos anos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados para o diário de bordo – 2024/2025.

Optamos por iniciar a apresentação da EMEF Espaço de Bitita com este breve histórico para situar a importância de ações efetivas que corroboram com princípios elencados no PPP da escola: *do direito à educação; qualidade do ensino; gestão democrática* para o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Assim como, pontuar a importância de compreender o território onde a escola está inserida, seu entorno, suas histórias e suas transformações.

5.3.2 Perfil sociocultural das crianças, jovens e adultos

Pensar a escola como espaço educativo, inserida em um determinado território e suas relações na comunidade é pensá-la para além de um espaço físico cercado por seus “muros”. Pensar uma escola que se pretende democrática exige de suas educadoras e educadores um olhar

sensível e responsável para além dos muros dela. Olhar para a comunidade de seu entorno, suas dificuldades e possibilidades.

Em 2018, novas frentes de assistência social foram instaladas na região. A instalação de equipamentos para acolher moradores de rua, mulheres vítimas de violência compõe o quarteirão onde a EMEF Espaço de Bitita está instalada. “A dignidade precisa ser celebrada, no entanto, isso não se configurou em um processo de inclusão social, pelo contrário, constitui-se como um campo de concentração, no qual a referência não se dá no encontro com o outro, mas com os iguais” registra o coordenador pedagógico Carlos Eduardo Fernandes, o “Cadu”, como carinhosamente é chamado pelos colegas de trabalho e estudantes.

No ano de 2025 encontram-se matriculados 782 estudantes. O censo realizado pela escola para traçar o perfil sociocultural de seus alunos evidenciou que:

[...] aproximadamente, $\frac{1}{4}$ ⁷¹ é migrante e/ou filho de migrantes; 10% residem em centros de acolhida da região (Casa Maria, Maria, Casa Florescer, CTA 18, Sítio das Alamedas, Samaritanos, Vivendas da Cidadania etc.); $\frac{1}{3}$ compõe o que convencionalmente é conhecido com classe média baixa, pessoas que têm acesso a bens e serviços; aproximadamente, metade dos estudantes da unidade escolar são negros. De acordo com levantamento feito, o número de estudantes inscritos no cadastro único do município de São Paulo, com acompanhamento da Assistência Social, saltou de 25% em 2020 para 50% em 2023, devido à pandemia (EMEF Espaço de Bitita, 2025).

Diante deste quadro, a análise realizada pela escola evidencia a realidade concreta a ser considerada no desenvolvimento do PPP:

- Exclusão social - 50% das famílias são inscritas no Cadastro Único do Município e atendidas pelo Serviço Social;
- Um quarto dos alunos são alfabetizados em segunda língua – há um número significativos de alunos migrantes e de famílias de migrantes. Cerca de 230 estudantes são migrantes e filhos de migrantes, sendo metade formada por recém-chegados ao Brasil;
- 10% dos alunos residem em Centros Temporários de Acolhimento⁷² da região;
- Aproximadamente 50% dos estudantes são negros;

⁷¹ O levantamento dos dados de 2025 apontaram que 40% dos estudantes são migrantes e filhos de migrantes, sendo que destes, metade é recém-chegado ao Brasil. São oriundos de países como Angola, Bangladesh, Paquistão, Marrocos e Afeganistão, mudando o perfil dos estudantes migrantes que até então se concentravam majoritariamente por estudantes da América Latina.

⁷² Os Centros Temporário de Acolhimento (CTA) administrados pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) são espaços destinados ao acolhimento de pessoas em situação de rua. Além de dar moradia, procuram assegurar o atendimento e atividades direcionadas para o desenvolvimento de sociabilidades, na perspectiva de fortalecimento de vínculos que oportunizem a construção de novos projetos de vida. Fonte: https://capital.sp.gov.br/web/assistencia_social/w/noticias/262093. Acesso em: 20 jan. 2025.

- Em 2024, a escola recebeu a matrícula de 40 (quarenta) mulheres trans nas salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Mais de 40 (quarenta) crianças e adolescentes com deficiência;
- A taxa de transferência na escola beira a 20% devido à migração das famílias para outros lugares da cidade.

A escola popular finalmente aconteceu. As crianças e adolescentes, moradores dos centros de acolhimento carregam a tristeza de terem experiências educacionais descontinuadas e, não é raro, matricularmos crianças de 11 anos que ingressam em uma escola pela primeira vez. Os ausentes de outros tempos estão na escola (Fernandes, 2025).

A diversidade encontrada no retrato do perfil sociocultural dos alunos atendidos na escola imprime a importância do desenvolvimento de processos pedagógicos que possibilitem sentido e saberes a partir da imersão de projetos que visem garantir o *direito à educação*, a aprendizagens e que, ao reinventar o modo de organizar os tempos e espaços, rompam com a lógica “que residem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (Moll, 2012, p. 133).

Para tentarmos lidar com cada uma dessas dimensões, individualizamos o currículo, criamos recuperação continuada permanente, desde o primeiro dia de aula. Falamos em vários idiomas, adequamos o currículo para as crianças do atendimento educacional especializado. Criamos a EJA, inicialmente para os pais e mães das crianças e, hoje, atendemos 65 mulheres transgênero. Reclassificamos estudantes ao longo de todo o ano, para que eles fossem acompanhados de seu grupo etário. Em 2022 recebemos o convite para sermos um polo das Escolas 2030, ligados a uma agenda de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Deitamos, todos os dias, sabedores de que seguimos um caminho correto e atentos às dimensões da educação integral, antirracista, em diálogo com os povos originários e atuantes para a equidade das identidades de gênero (Fernandes, 2025).

Para que isto ocorra, a escola empreende amplo e diverso processo formativo. Encontra nos horários coletivos de formação permanente e planejamento de suas educadoras e educadores um espaço para a ação-reflexão-ação do processo pedagógico.

5.3.3 O processo formativo das educadoras e educadores da EMEF “Espaço de Bitita” – O Projeto Especial de Ação (PEA) e a formação em serviço

O Projeto Especial de Ação (PEA) foi instituído na RME-SP em 1994 para regulamentar as horas-atividades, dos horários coletivos, destinadas às atividades de formação permanente, de planejamento e avaliação.

O PEA enquanto modalidade de formação permanentes das educadoras e educadores em horário de serviço, na EMEF Espaço de Bitita “tem se organizado, nos últimos seis anos em

torno do binômio Currículo/Avaliação” [...] fruto do movimento de uma instituição que se qualifica permanentemente para o trabalho, mas também para enfrentar as demandas impostas pela desigualdade social” (EMEF Espaço de Bitita, 2025).

Destaca-se no documento de 2025, a preocupação das educadoras e educadores pelos processos de aprendizagem dos alunos matriculados na Escola diante da diversidade atendida,

[...] é condizente com o que é esperado nas normativas educacionais do município e do país. Em primeira avaliação, entendemos que com aproximadamente 30% dos estudantes matriculados em nossa escola entre março de 2024 e março de 2025, estamos conseguindo manter uma curva de aprendizagens, ainda que tenham chegado inúmeros estudantes sem vida escolar pregressa em outros países como Bangladesh e Afeganistão, ou que não tenham frequentado regularmente as escolas entre 2020 e 2024, levando a casos graves de adolescente analfabetos que acabaram de chegar à unidade escolar (EMEF Espaço de Bitita, 2025).

Assim, como pauta permanente de discussão nos horários coletivos encontram-se a alta rotatividade de estudantes, apoio pedagógico no turno e contraturno escolar, reorganização dos trabalhos com as professoras e professores do 1º ao 5º ano, uma vez que entendem que parte dos trabalhos desenvolvidos pelo PEA devem levá-los a *“compreender os problemas e agir para que isso não se reproduza no espaço escolar”* (EMEF Espaço de Bitita, 2025).

Assim, as atividades do PEA na EMEF Espaço de Bitita são desenvolvidas num processo dialógico, participativo e colaborativo de ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas. São momentos importantes para o processo formativo das educadoras e educadores. Configuram como uma estratégia de formação permanente, onde as situações de análise da complexidade do território requerem essencialmente dar a voz aos protagonistas da ação, tornando-os responsáveis pelo próprio processo formativo e desenvolvimento de projetos de mudança na escola (Imbernón, 2009).

Para as educadoras e educadores da EMEF Espaço de Bitita espera-se que o PEA contribua para *“[...] aprofundar os estudos e qualificar as práticas pedagógicas [...] que o currículo seja vivido, em diálogo com o território educativo e que garanta as experiências de ensino e aprendizagens [...] para o “fortalecimento das aprendizagens”* e qualificação das intervenções pedagógicas para garantia do direito à aprendizagem.

Entendemos que:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas na escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante a projetos ou pesquisa-ação frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (Imbernón, 2009, p. 54).

A escola, ao se transformar em lugar prioritário de formação, passa a ser foco do

processo de ação-reflexão-ação, como afirma Imbernón (2009), o que implica na participação verdadeira dos docentes no planejamento e desenvolvimento do próprio processo de formação de “toda energia do PEA e dos horários coletivos para a construção de um currículo” (Depoimento do coordenador pedagógico “Cadu” quando de sua entrevista).

5.4 A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria

Ao nos propormos investigar sobre se os processos formativos, realizados nos horários coletivos, apresentam-se como caminho para a reflexão, transformação e aprimoramento de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral, optamos pelo estudo de caso no sentido de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (André, 2013, p. 97), ou seja, necessita de uma investigação contextualizada e aprofundada.

5.4.1 Métodos utilizados na coleta dos dados

Entende-se que a pesquisa é uma atividade dinâmica e criativa e que requer, por vezes conjugação de algumas fases. Tendo como ponto inicial a hipótese provisória que, os processos formativos, realizados nos horários coletivos, apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral, realizamos a investigação de acordo com as seguintes fases:

- **Pesquisa documental**

A presente pesquisa inicia-se através do processo de coleta de dados junto aos documentos oficiais, registros de observação dos encontros de formação e reuniões entre os educadores da escola, produzidos a partir de 2016, quando da implantação do programa Mais Educação São Paulo na RME-SP. Procurou esboçar um mapa inicial, aperfeiçoado ao longo da pesquisa, sobre os processos formativos desenvolvidos na unidade escolar investigada, para a implantação e implementação do Projeto Político Pedagógico comprometido com o desenvolvimento curricular para a Educação Integral.

Nesta fase, ao nos aproximarmos da proposta para desenvolvimento do PPP. Em consonância com a diretrizes da SME-SP, o presente documento inicia provocando-nos a pensar a educação pública situando o ser humano como referência na lógica de “promover um tipo de

formação que obtenha como resultado a transformação da sociedade”. Contudo, assevera com base em Althusser, 1987; Bourdieu; Passeron, 1992, a importância de observarmos o campo de disputa presente na educação, principalmente, na educação pública e de gestão pública⁷³,

[...] pouco se observa que tem prevalecido o efeito reverso disso quando se leva em conta a ordem social mais ampla. Se, por um lado, reconhecemos uma instituição que pretende educar para transformar processos e relações na sociedade, por outro, constatamos que a lógica socioeconômica tem se conservado tendo particularmente a escola como um aparelho difusor de sua ideologia (EMEF. Espaço de Bitita, 2025).

Neste sentido, destacam ser essencial educar pessoas para que compreendam e recusem este tipo de determinismo a partir da promoção de práticas transformadoras que “[...] não prescindem necessariamente de uma ideologia, mas de sujeitos e suas práticas sociais” e, que está compreensão é fundamental para “[...] estruturar uma proposta pedagógica adequada e conscienciosa de seus desafios e limites, bem como para saber lidar com o paradoxo de aspirar um modelo educacional democrático e estar na escola que se constitui como instância difusora de valores do modelo social dominante” marcado pela massiva cobrança de resultados verificados pelas avaliações externas, cuja finalidade é de cobrar responsabilidades pelos resultados “o que gerou a política de bonificações, como a que vigora no Brasil. Quanto melhor for o resultado nas avaliações externas maior será o valor do prêmio de desenvolvimento educacional (PDE) a ser pago, e vice-versa.” (EMEF Espaço de Bitita, 2025)

A adoção deste mecanismo em pouco ou nada contribui para a avaliação real dos processos formativos. Determinam, por meio de currículos elaborados por “especialistas”⁷⁴, que padronizam os processos educacionais e pedagógicos, desconsideram as realidades locais e individuais das unidades educativas e que, raramente consideram as experiências dos docentes.

O PPP da EMEF Espaço de Bitita, fundamentada nos princípios freireanos:

Assim, a educação que se aspira neste projeto é aquela voltada para a cidadania, para uma ação libertadora a partir de um ato criador (FREIRE, 1989), uma vez que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 45).

Portanto, se a escola tem que lidar com a tentação e a pressão da reprodução social é ela também que se constitui como instância do contra-poder (BOURDIEU; PASSERON, 1982), uma vez que a formação crítica possibilita constatar a contradição existente em educar com base na formação de valores públicos diante da lógica de um

⁷³ Utilizamos nesta tese o termo “gestão pública” como um marcador importante em defesa da gestão da escola pública por profissionais concursados e efetivos das redes de ensino em contraposição as investidas atuais em defesa das privatizações. Entendemos que o gestor público atuante nas unidades educacionais, deva pertencer ao quadro de profissionais da rede, com formação adequada e conhecimento da rede, na rede.

⁷⁴ Entenda-se como especialistas os consultores da área da educação, muitas vezes providos de discurso técnico criado por acadêmicos e que por vezes, pouco ou nada vivenciaram o espaço escolar.

processo que prega a concorrência como saída para o avanço social. Tal dicotomia alerta para a afirmação de uma escola de natureza transformadora que educa para a liberdade, vislumbrando a educação como um direito humano fundamental e, consequentemente, deve-se instituir outras formas de viver baseadas em princípios de igualdade e justiça (SCHILLING, 2012; 2013). O direito à educação, portanto, está associado à possibilidade de desenvolvimento intelectual e sociocultural do indivíduo, o que é incompatível com a padronização e a responsabilização preconizadas na atual proposta de educação brasileira (EMEF. Espaço de Bitita, 2025).

Posto isto, podemos perceber que as discussões e reflexões realizadas pelos profissionais e pela comunidade da EMEF Espaço de Bitita promovem um amplo debate sobre a necessidade do engajamento de todas e todos, para promover ações de apoio pedagógico mais efetivo aos estudantes, que se encontram em situações sociais tão vulneráveis. Procuram desenvolver práticas pedagógicas que promovam condições favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, para que todos os estudantes possam ter oportunidades de aprender e, que procurem afastar princípios meritocráticos “[...] já que o estudante precisa *provar* o que aprendeu, precisa demonstrar que tem mérito para seguir o *curso* da escolarização[...]” (EMEF. Espaço de Bitita, 2024), buscando a formação integral de seus estudantes.

No âmbito das propostas comprometidas com a Educação Integral, a experiência da EMEF Espaço de Bitita, vinculada ao Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA-UNESCO), revela uma concepção formativa que compreende “[...] o processo de desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural).” (EMEF. Espaço de Bitita, 2024) Tal perspectiva encontra-se alinhada à concepção de educação como prática de liberdade (Freire, 1967), ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e ativos na construção do conhecimento e na transformação das relações sociais “[...]tendo como base a construção de um projeto coletivo e de responsabilidade de toda a comunidade escolar.” Neste sentido a proposta pedagógica da EMEF Espaço de Bitita compreende a escola como espaço de mediação democrática, comprometida com os valores públicos, com a valorização da memória e com o senso de coletividade. Sua proposta pedagógica, ao reconhecer o território e a diversidade cultural como dimensão fundamental da formação humana, consolida-se como uma experiência concreta de uma escola transformadora, que educa para a emancipação, a justiça social e a cidadania.

Dito isto, evidencia-se que a proposta pedagógica da EMEF Espaço de Bitita busca desenvolver a educação integral distinguindo-a do mero prolongamento do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar:

Cabe destacar que a noção de educação integral aqui empregada não se resume ao mero prolongamento do tempo de permanência do aluno no espaço escolar. Contudo,

ainda que sejam duas coisas diferentes, elas podem ser complementares, especialmente quando se trata da educação pública, geralmente destinada à população mais pobre. Neste caso, para se alcançar a proclamada integralidade da formação humana é necessário aumentar o tempo de permanência na escola e diversificar as experiências educativas dos estudantes, o que, no Brasil, tem tornado esta combinação ***de Educação Integral/em tempo integral*** a fórmula mais bem-acabada para promover um processo de escolarização reconhecidamente de qualidade, para enfrentar um cenário de profunda desigualdade social (EMEF. Espaço de Bitita, 2025).

Neste sentido, a proposta pedagógica entende a importância da ampliação do tempo dos estudantes na escola para o desenvolvimento da educação integral o que impacta necessariamente na formação das educadoras e educadores. Assim, o PPP aponta que:

a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola fez com que aumentasse o número de aulas, permitindo que mais professores da segunda etapa (6º ao 9º ano) ascendessem à Jornada Especial de Formação (JEIF). Esta ampliação *tem impactado significativamente nos processos de formação*, pois *cada vez mais professores passam a fazer parte desse processo*, bem como permite a integração de professores especialistas¹⁴ que assumem as aulas dos territórios do saber nas classes do Programa São Paulo Integral (EMEF. Espaço de Bitita, 2025).

A participação dos professores nos horários coletivos é entendida como fundamental no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Contudo, na RME-SP ela está atrelada à Jornada Docente e, conseqüentemente, ao número de turmas-aulas disponíveis na escola. A ampliação apontada pela escola é decorrente da oferta de horas-aula destinadas aos “Territórios do Saber”, desenvolvidas no período expandido da jornada escolar:

O professor com aula atribuída no “Território do Saber” poderá desenvolver experiências pedagógicas na sala de aula, em outros espaços, dentro e fora da escola, apropriando-se dos equipamentos públicos ou não públicos oferecidos pela cidade. Poderá apropriar-se de suas experiências para o desenvolvimento de projetos contextualizados e poderá, ainda, trabalhar colaborativamente com as famílias e a comunidade, no território, para compor uma atividade pedagógica a ser desenvolvida (SME-SP, 2016b, p. 16).

Intitulado “*Responsabilidade, Autonomia e Igualdade: caminhos para aprender no Espaço de Bitita*”, o PPP parte do trabalho coletivo, pautado nos princípios da igualdade de oportunidades para o acesso, permanência e sucesso de aprendizagens, na perspectiva do “direito à educação e da formação ao longo da vida” e, com base na “promoção da cultura de paz, por meio do respeito à diversidade”; na qualidade de ensino; na gestão democrática, investindo entre outro na formação dos docentes e da equipe “[...] visando à atuação integrada, ao trabalho interdisciplinar e à indissociabilidade do ensino, pesquisa e produção, como estratégias para a materialização das aprendizagens no âmbito escolar [...]” (EMEF. Espaço de Bitita, 2024).

Organizado a partir do binômio Currículo/ Avaliação nos últimos seis anos, o PEA 2024 teve como tema: “Percursos escolares: diálogos com as culturas de um território” objetivando

a formação da equipe escolar para integrar e ampliar o currículo considerando os diferentes tempos, espaços e cultura, valorizando a diversidade dos estudantes, fortalecendo as práticas pedagógicas interdisciplinares e o desenvolvimento profissional das educadoras e educadores. Dando continuidade ao processo formativo, os estudos deste ano (2025) tratarão dos “Currículo, Território e Aprendizagens”. Pretende-se que estes momentos possam “oportunizar momentos de estudos, reflexão e aprofundamento de conhecimentos por meio do diálogo entre os pares, tematização das práticas e conteúdos relacionados às temáticas estabelecidas pelos coletivos.” (EMEF Espaço de Bitita, 2025b).

Dito isto, entendemos que o processo formativo desenvolvido nesta instituição são frutos de um movimento contínuo de qualificação do trabalho e de enfrentamento com questões objetivas presentes no cotidiano escolar, o que pode ser constatado na aprovação das educadoras e educadores sobre os trabalhos realizados na escola:

[...] o grupo tende a construir uma visão mais ampla do trabalho educativo, sobretudo no que diz respeito à apropriação conceitual dos processos educacionais e das temáticas dos projetos, além de trabalhar na construção de um significado compartilhado das concepções que embasam as linhas pedagógicas a serem seguidas pela escola (EMEF. Espaço de Bitita, 2025).

Com a proposta de superar a organização clássica da escola, a EMEF Espaço de Bitita vem organizando os tempos e espaços escolares dos 6º ao 9º ano do ciclo II. Implantando o modelo teórico-metodológico do trabalho pedagógico a partir de “Roteiros de Aprendizagens”, inspirados nas experiências da Escola da Ponte, em Portugal e, “guardadas as devidas proporções”, o sistema *peruskoulu* da Finlândia. Segundo o processo que vem sendo implementado, o trabalho com os roteiros de aprendizagens busca promover uma prática coletiva voltada para a construção de uma comunidade de aprendizagem, privilegiando a solidariedade, a criatividade, a autoria dos estudantes, valorizando a capacidade intelectual dos estudantes e respeitando suas dificuldades e comprometendo-se com o apoio pedagógico a todos que assim necessitem, respeitando as singularidades. Os roteiros são elaborados pelas professoras e professores com base no Currículo da Cidade, na BNCC, contudo, outras fontes de pesquisa são utilizadas para o enriquecimento curricular. O processo de avaliação é contínuo, integrante da rotina pedagógica de tutoria. Estudantes e professores “analisam o percurso a ser seguido e a relação tempo execução como métrica da relação pedagógica e da aprendizagem.”

Diante do exposto, a EMEF Espaço de Bitita entende que os momentos formativos desenvolvidos nos horários coletivos de estudo e planejamento como um momento privilegiado quando educadoras e educadores “podem expandir suas potencialidades cognitivas e refletir

sobre a própria prática, tendo em vista o desenvolvimento profissional e intelectual” e tomam este princípio como um dos objetivos a orientarem a efetivação do PPP.

São muitas e diversas as ações desenvolvidas pela EMEF Espaço de Bitita e que devido ao recorte elencado para esta Tese não será possível aprofundar neste momento. Contudo, acredito que encontramos nesta Unidade Educacional possibilidades outras de investigação no tocante à construção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assume o compromisso de desenvolver um trabalho orientado para promover uma escola justa, que compreendendo suas limitações, empreende esforços para alterar a realidade social e evitar as desigualdades sociais, que se traduzem em desvantagens no ambiente escolar.

• **Entrevista semiestruturada**

Tendo como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre o perfil dos educadores, seus processos formativos, as concepções defendidas sobre educação integral e as formas de organização do trabalho pedagógico, optamos pela entrevista individual semiestruturada como ferramenta de coleta de dados, pois seu caráter dialógico e interativo nos possibilita “[...] captação imediata e corrente da informação desejada [...] e sobre os mais variados tópicos. [...] permite o aprofundamento de pontos levantados [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Para tanto, organizamos esta fase da pesquisa em etapas:

a) Contato inicial com grupo de educadoras e educadores da Unidade de Ensino no horário coletivo. Pretende-se, neste primeiro momento, fazer a apresentação pessoal do pesquisador fornecendo dados sobre a Instituição de origem e tema da pesquisa. Este deverá possibilitar esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, abrindo espaço para perguntas e solicitar a participação voluntária e cooperação;

b) Aplicação de um questionário, com o objetivo de coletar informações sobre o perfil dos participantes, caracterizar seu percurso formativo e a sua concordância em colaborar na pesquisa mediante autorização constante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Szymanski (2004) pontua a importância da interação entre o pesquisador, mais que buscar informações, almeja criar um clima de credibilidade, buscando criar um ambiente de confiança mútua que incentive a abertura do entrevistado para colaborar e fornecer informações valiosas ao estudo.

c) Entrevistas semiestruturadas: entendemos ser importante constituir um período de aquecimento da entrevista. Para tanto, iniciaremos o diálogo retomando o objetivo da pesquisa,

e sobre os procedimentos para proteger a identidade dos entrevistados, que assim manifestarem intenção, ao utilizar pseudônimos que não apresentem referência ao nome original do entrevistado. Solicitaremos autorização para gravação que, serão transcritas e permitiram a organização dos dados coletados para análise. Registraremos observações, em um diário de campo, sobre os questionamentos, inferências, percepções atitudinais que contribuíram para a construção da análise dos dados. Inicialmente, retomaremos informações do entrevistado sobre seu histórico pessoal - um pequeno histórico de suas escolhas; indagaremos sobre seu percurso formativo e profissional. A seguir, considero ser importante nesta etapa abordar algumas questões que possam revelar o olhar dos entrevistados acerca dos processos formativos desenvolvidos na escola. A partir de questões abertas, tomaremos como roteiro básico para este diálogo: a importância dos horários coletivos de formação para o processo formativo e desenvolvimento profissional; a percepção do entrevistado sobre os estudos realizados nos horários coletivos (PEA's, na escola, como caminho para a reflexão e transformação das práticas curriculares promotoras da educação integral.

d) Análise das entrevistas: é por meio desta etapa pretendemos articular a produção e compreensão sobre o objeto desta pesquisa: Os processos formativos realizados nos horários coletivos, apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral? Assim, para a análise dos dados produzidos nesta etapa, tomando como base as discussões teórico metodológicas proposta por André (1983, 2008), utilizaremos a “análise de prosa” como abordagem, por entender que esta possa ampliar a análise de dados “[...] de forma a poder incluir informações geralmente obtidas de observação participante, questões abertas em entrevistas, análise de documentos [...] como uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos” (André, 1983, p. 67).

- **Observação**

Pretende-se conhecer, de forma mais contextualizada e detalhada as experiências relatadas nas entrevistas. Para tanto, a observação dos encontros nos PEAs e reuniões pedagógicas, assim como a dinâmica da escola poderão oferecer dados para conseguir informações importantes para a investigação. Assim, utilizaremos os registros do diário de campo, produzido durante as visitas para destacar pontos que julgamos importantes anunciar, sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola.

5.4.2 Os sujeitos da pesquisa e a produção de dados

Majoritariamente, os profissionais que atuam na EMEF Espaço de Bitita residem nos bairros próximos a escola como Pari, Canindé e Brás,

No entanto, revelar o local em que moram não evidencia as suas raízes, pois contamos com muitos professores migrantes nacionais, seja do interior paulista ou de outros estados do Sudeste, do Norte e Nordeste brasileiro. Essas relações, para além do cenário da metrópole paulistana, são bastante marcadas nas trocas que fazemos, considerando as múltiplas experiências (Espaço de Bitita, 2024).

O grupo é composto por profissionais graduados e, em alguns casos com mais de uma formação universitária, pós-graduação, mestrado e doutorado. O que nos infere pensar no investimento destes profissionais nos seus processos formativos. Destacamos as diferentes faixas etária, pois há muitos profissionais acima dos 60 (sessenta) anos assim como jovens que ingressaram na rede nos últimos concursos realizados pela RME-SP. Esta característica é apresentada pela escola como ponto positivo, uma vez que “seja possível afirmar que se trata de um grupo que busca por outras experiências educacionais” (Espaço de Bitita, 2024), tendo a EMEF Espaço de Bitita como uma opção para atuação dentro de um Projeto Político Pedagógico inovador e desafiador.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, iniciamos no nosso contato com o diretor e o coordenador pedagógico da EMEF Espaço de Bitita. Na oportunidade, apresentamos os objetivos da nossa pesquisa de doutoramento e o interesse em desenvolver os estudos de campo na Unidade Educacional. Obtivemos a concordância para a realização desta etapa dos estudos e a autorização necessária para compor os protocolos éticos das pesquisas acadêmicas.

Nosso primeiro encontro foi marcado pela recepção do coordenador pedagógico que inicialmente nos apresentou a escola e relatou alguns dos trabalhos já desenvolvidos e que marcam a construção coletiva e colaborativa do PPP.

Ao adentrarmos ao Bairro do Canindé pelo acesso da Marginal Tietê já pudemos visualizar o contraste social, como relatamos anteriormente. Contudo, quando chegamos na Escola nos deparamos com muros baixos, área de jardins bem tratados, acolhedores sendo utilizados pelos Estudantes em diferentes atividades.

Foto 3 - Fachada da EMEF Espaço de Bitita



Fonte: Registro da autora no Diário de Bordo.

Quem chega à recepção da Escola se depara com o belo mural a seguir.

Figura 5 - Mural criado pela artista chilena Verônica Ytier



Fonte: Capa do Projeto Político Pedagógico de 2024.

O Mural foi construído como registro dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na escolas focados no combate ao racismo, xenofobia e na inclusão das minorias. Nos deparamos com rostos estilizados de pessoas de diferentes etnias e culturas. A inscrição “Por uma escola pública inclusiva” registra a concepção política pedagógica que a comunidade educativa

objetiva para os projetos ali desenvolvidos.

A visita pelas dependências da Escola foi guiada por alunos que compõem o “Comitê Abraço” de recepção a todos que visitem a Escola. Acompanhada por três estudantes, duas meninas e um menino, já pudemos ter um primeiro contato com os espaços, a organização dos tempos e a diversidade de alunos atendidos. Nas dependências da Escola, encontramos marcadores de respeito a esta diversidade: a comunicação visual interna que sinalizam os espaços é escrita em quatro idiomas: português, inglês, espanhol e árabe.

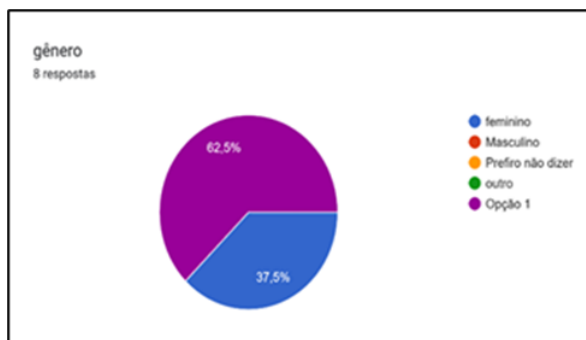
Nos dias de nossas visitas, pudemos observar encontros de um dos grupos do PEA e de uma Reunião Pedagógica. Na primeira oportunidade, o coordenador pedagógico nos apresentou ao grupo e o objetivo de estarmos participando dos encontros dos horários coletivos, em especial o PEA. Entregamos aos presentes um questionário com o objetivo de estabelecer um primeiro contato e solicitar a participação na segunda etapa da pesquisa. Contudo, esta estratégia não foi bem-sucedida. Tivemos apenas dois questionários entregues e apenas um que aceitava participar da entrevista.

Dialogamos com o coordenador e solicitamos novo contato com as educadoras e educadores com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas sobre nossa pesquisa e o porquê da escolha da Escola para coleta de dados. A recepção dos presentes foi totalmente diferente. Antes, ensimesmados pela presença de mais uma pessoa na escola a investigar, ou melhor dizendo “a bisbilhotar” o trabalho deles sem qualquer retorno e, depois de nossa apresentação e dos objetivos da pesquisa, demonstraram-se mais disponíveis para contribuir com a segunda etapa – a entrevista.

Na oportunidade, divulgamos um link para preenchimento do questionário (Apêndice A) tendo em vista a solicitação deles, para facilitar o contato desta primeira etapa.

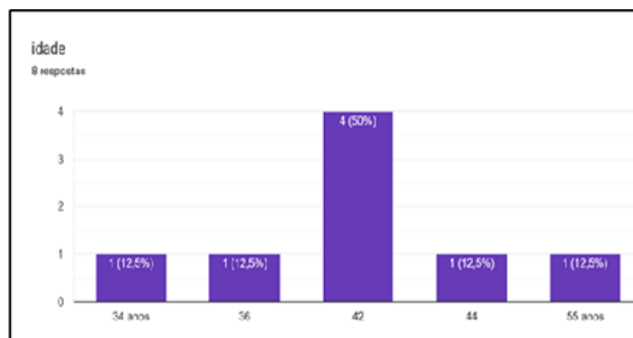
Foram realizadas, nas dependências da Escola, nove entrevistas com as educadoras e educadores do quadro docente e da gestão, sendo a maioria professoras (cinco professoras, dois professores e com o coordenador pedagógico do Ensino Fund. II e a coordenadora Pedagógica do Fund I), com idade entre 35 (trinta e cinco) e 55 (cinquenta e cinco) anos, como podemos observar nos gráficos abaixo:

Gráfico 2 - Idade das(os) entrevistados



Fonte: Gerado a partir dos dados do questionário.

Gráfico 3 - Gênero das(os) entrevistados



Fonte: Gerado a partir dos dados do questionário.

A cada entrevista, realizamos uma breve apresentação da pesquisa como um movimento de aproximação pessoal e aquecimento para a prosa. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), ao qual solicitamos a leitura, preenchimento e assinatura, e nos colocamos a disposição para possíveis esclarecimentos. Uma cópia do documento foi deixada com cada entrevistada (o). Assim, o clima das entrevistas, com duração média de 40 minutos, foi marcado pela espontaneidade e cooperação dos participantes. Acreditamos que a estrutura flexível da entrevista, aliada à escuta sensível da pesquisadora, contribuiu significativamente para que as(os) entrevistadas(os) se sentissem seguras(os) para compartilhar suas ideias e enriquecer as informações necessárias. Vale destacar que foi apresentada às(aos) entrevistadas(os) a possibilidade de anonimato no momento do preenchimento do questionário que comporá a produção dos dados. Contudo, nenhuma entrevistada(o) manifestou esta intenção. Deste modo, independentemente da manifestação, optamos por indicá-los como “Participantes” seguido de um numeral com o intuito de deixar o texto mais fluido.

5.4.3 Procedimentos de Análise dos dados

A análise de dados, empreendendo um processo de ação-reflexão-ação por parte do pesquisador, esteve presente nas várias etapas do desenvolvimento desta pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da produção de dados, como orienta André (2013, p. 101):

Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é

vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

Com base nos estudos de André (1983, 2008, 2013) e Lüdke e André (1986) acerca do uso das *abordagens qualitativas nas pesquisas* em educação, optamos por esse caminho, considerando-o como uma alternativa promissora para alcance dos objetivos desta pesquisa, buscando profundidade e precisão na análise.

Como aponta André (1983, p. 67), esta abordagem permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, “[...] apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder entender mais completamente os fenômenos”.

Nesta perspectiva, a autora apresenta a *Análise de Prosa* como uma alternativa viável de abordagem qualitativa para a análise de dados, reconhecendo-a como:

[...] 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 se diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...] (André, 1983, p. 67).

A autora ainda sugere “que tópicos e temas sejam gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (André, 1983, p. 67) em oposição a um conjunto de categorias pré-definidas.

Para a autora, entende-se como *tópicos* um assunto, e o *tema* como uma ideia. Para a autora, “não fica explícito se tópicos e temas são gerados concomitantemente ou se surgem a partir da agregação de tópicos ou ainda se existem outros procedimentos alternativos” (André, 1983, p. 68). Ainda adverte sobre a necessidade de revisão, questionamentos e reformulação dos tópicos e temas na medida do desenvolvimento da análise dos dados com base nos pressupostos teóricos da investigação.

Orienta ainda sobre a necessidade de examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes advindos dos diferentes informantes. Este procedimento é fundamental para a articulação dos tópicos e temas em categorias.

Estas orientações e ponderações desempenharam um papel essencial na definição de algumas escolhas metodológicas, visto que as dúvidas apontadas pela autora também foram incorporadas à nossa reflexão e, nos conduziu a uma análise cuidadosa sobre os encaminhamentos possíveis para tratamento dos dados.

Assim, a transcrição e análise minuciosa das entrevistas será tomada como ponto de partida. Pretendemos destacar, nas falas dos entrevistados, aspectos regulares e recorrentes, bem como singulares e relevantes à pesquisa, sejam eles convergentes ou não, ou seja: “[...] Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias[...]” (André, 1983, p. 68).

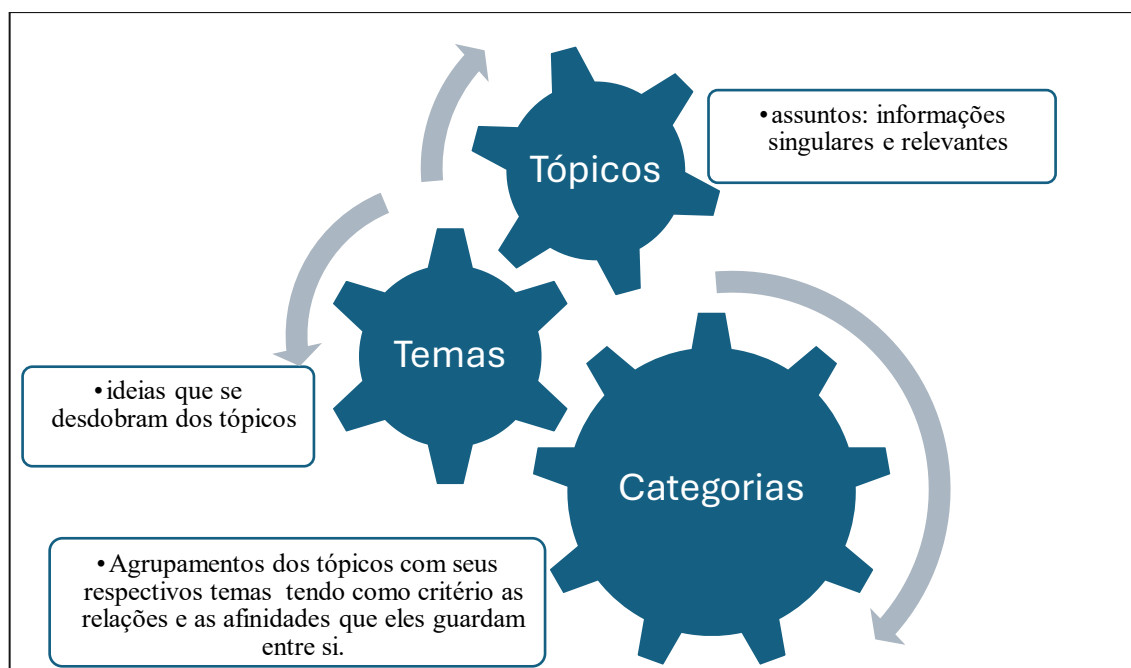
Este procedimento deverá possibilitar a seleção de tópicos e os temas a partir da frequência com que eles aparecem nas falas dos entrevistados. Contudo, a autora adverte:

Este critério pode ser válido, mas sem dúvidas não é suficiente. É possível que os dados contenham aspectos, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas revelam dimensões importantes da situação. A questão é, pois, encontrar maneiras de poder detectar essas informações singulares, mas relevantes e poder distingui-las de outras também singulares, mas irrelevantes (André, 1983, p. 68).

Nesse sentido, a autora ressalta a importância de considerar a subjetividade e a intuição do pesquisador, bem como o quadro teórico que fundamenta o estudo, elementos essenciais para a análise dos dados e a seleção dos tópicos e temas.

Na figura abaixo, procuramos ilustrar o processo a ser desenvolvido na análise dos dados.

Figura 6 - Processo de produção e análise de dados na perspectiva da Análise de Prosa



Fonte: Produção da pesquisadora com base nos estudos de André (1983).

Diante desta proposta e considerando a complexidade deste processo foi necessário buscar estudos científicos que pudessem nos orientar na análise de dados qualitativos, inspirados na Análise de Prosa. Encontramos nos estudos de Sigalla (2018) uma experiência concreta da aplicação metodológica para o desenvolvimento do processo de produção dos dados para a Análise de Prosa e esclarecimentos de nossas dúvidas sobre os procedimentos necessários para a profundidade necessária empregada em nossa pesquisa.

O primeiro ponto destacado pela autora e, que por nós também se apresentou como uma dúvida, foi sobre a distinção entre as palavras *tópico* e *tema*, comumente entendidas como sinônimas. A dúvida que se apresentou e que a autora conseguiu exemplificar foi com relação à palavra “*tema*”, uma vez que o esclarecimento de André (1983) sobre *tópico* como “assunto” nos era clara. Diante desta dúvida a autora esclarece:

[...] com relação ao uso da palavra **tema**, que André (1983) esclarece referir-se a “ideia”, termo que se encerra várias possibilidades de entendimento, a nosso ver, dado que pode ter o sentido de “conceito, noção, pensamento, opinião, propósito”, dentre outros. Por esta razão apoiamo-nos em nossa experiência na área de Língua portuguesa, especificamente no ensino de produção de textos, que considera **assunto** como algo amplo, que pode ser desdobrado em **temas**, mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (“tópico”) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto (Sigalla, 2018, p. 105).

Dito isto, e esclarecida a dúvida de como tratar e organizar os dados, procuramos identificar os tópicos (assuntos) e os temas (ideias dentro de um mesmo assunto) presentes das entrevistas e que dialogam com os referenciais teóricos apresentados em capítulos anteriores. Vale destacar que a organização dos temas em categorias será considerada como última fase deste processo.

Primeiro passo: de posse das gravações das entrevistas, passamos para o processo de transcrição com a utilização dos recursos disponíveis nas plataformas digitais, o que exigiu, de nossa parte, audição atenta das falas, leitura do texto produzido, correções ortográficas e gramaticais. Para conservar a legitimidade da transcrição, o texto produzido foi submetido aos entrevistados para análise, esclarecimentos e possíveis correções.

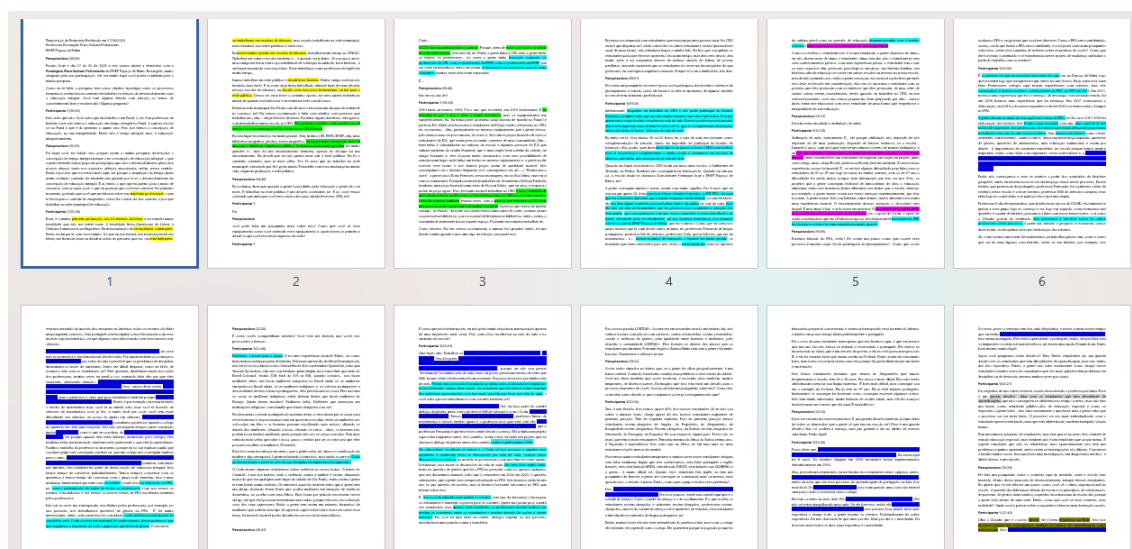
Segundo passo: neste ponto, tomamos a leitura dos documentos produzidos. Diversas leituras foram necessárias para buscar identificar nas falas os tópicos tratados e à medida que fomos identificando-os, realçamos atribuindo uma cor.

Este processo, como enfatiza André (1983, p. 68) “[...] diz respeito à existência de critérios para determinar o grau de importância e relevância de um tópico ou tema e, portanto, destacá-lo como uma categoria [...]”, e ainda declara que “[...] um critério para determinar a relevância de um item é a frequência com que esse ocorre [...]”, contudo, podem conter “[...]”

aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado” (André, 1983, p. 68).

Procuraremos, na figura, demonstrar como categorizamos os excertos.

Figura 7 - Categorização de dados – 2º passo



Fonte: Transcrição da entrevista realizada com a Participante 1. Material de estudo da pesquisadora.

Este procedimento permitiu que identificássemos os seguintes tópicos:

- Em amarelo – Trajetória Profissional;
- Em verde – Formação;
- Em azul claro – Horários Coletivos;
- Em rosa – Educação Integral;
- Em azul escuro – Roteiros de Trabalho.

Essas anotações, como primeiro momento de classificação dos dados, contribuiu para destacar os tópicos tratados e nos levaram, após várias leituras e releituras, ao próximo passo.

Terceiro passo: após a identificação dos tópicos, procuramos destacar os **temas**, ou seja, as ideias presentes. Neste processo, foi possível perceber que alguns tópicos poderiam ser agregados em um único tema, o que podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 9 - Tópicos e Temas criados a partir da análise de dados produzidos

Tópicos	Temas
Ocupação Inicial Carreira do Magistério Ingresso na RME-SP	Trajetória Profissional
Formação Inicial Formação Contínua/ Permanente	Processos formativos

Horários Coletivos	
Projeto Político Pedagógico Projetos de trabalho	Educação Integral
Roteiros de Trabalho	currículo

Fonte: Elaborado pela autora.

A tarefa que se apresenta nesta fase é por nós reconhecida como complexa, pois exigiu empreender tempo e reflexão na análise do material e interpretação das informações, como orientam Lüdke e André (1986, p. 42)

[...] num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

Diante deste desafio, elaboramos um quadro com os excertos das falas dos entrevistados relacionados aos tópicos e temas, conforme quadro a seguir:

Quadro 10 - Tópicos e Temas criados a partir da análise de dados produzidos

Quadro de Excertos das Entrevistas											
Tópicos	Temas	Excertos									
		P1.	P2.	P3.	P4.	P5.	P6.	P7.		P8.	P9.
Ocupação Inicial		P1. [...] tinha intenção de ser tradutora e intérprete [...] ou seria intérprete, ou trabalharia em escolas de idiomas.	P2. [...] tive muitas experiências com o direito [...] trabalhando com educação ambiental, fui coordenador executivo da companhia ambiental do estado de São Paulo	P3. [...] a ideia era ser professora de biologia [...] e fui trabalhar como educador ambiental. [...] Eu fazia ali a educação do aquário. [...] fiquei uns 6 meses lá,	P4. [...] fui atleta durante muito tempo, atleta de judô [...] desencantada com o judô aí, eu fui ser voluntária no Jardim Botânico. [...] trabalhava com a educação ambiental. [...] isso já me motivava [...] trouxe essa vontade de ser professora de trabalhar com educação	P5. [...] comecei trabalhar numa escola da rede particular. Fiquei lá por 10 anos.	P6. [...] entrei na prefeitura e no estado em 2008. Fui <u>ppq</u> estado, fiquei um mês e exonerei. Falei: "não é isso que eu quero".	P7. [...] já tinha experimentado outras tantas coisas, não necessariamente todas na educação		P8. prestei o concurso para a rede estadual [...] comecei ingressando na rede estadual em 2006	
Carreira do Magistério		P1. Eu iniciei minha carreira em escolas de idiomas, trabalhei muito tempo no SENAC	P2. Tive uma experiência na polícia civil do estado de São Paulo	P3. [...] ingressei com um contrato no Estado e, no mesmo mês ingressei numa escola particular.		P5. eu trabalhei com o ensino médio, mas por pouco tempo eu não me identifiquei muito como a turma		P7. [...] eu tinha um desejo de ter uma estabilidade maior, no trabalho, financeira, então eu e presto o concurso.			
Ingresso na RME-SP	Desenvolvimento Profissional	P1. Meu primeiro trabalho como professora de história na rede municipal de São Paulo foi no CEU Curuçá		P3. [...] no estado foi esporádico, foi um contratinho de <u>ppq</u> repór uma professora que tinha <u>peço</u> licença	P4. vim <u>ppq</u> prefeitura em 2018 [...] fui para a sala de leitura [...] me candidatei para POEI - Professora Orientadora de Ensino Integral no ano passado.	P5. [...] prestei concurso público e comecei a trabalhar na rede municipal, já estou há 7 anos.		P7. ingressei inicialmente, que é uma EMEFEM, [...] fui de sala de leitura.		P8. Em 2016 eu ingressei na prefeitura de São Paulo como professora efetiva, já passei por várias escolas várias, por várias <u>escolas</u>	
				P3. [...] em 2017 [...] DRE Penha. [...] primeiro que eu entrei na rede como módulo. Eu acho que é uma condição um pouco... é um papel importante na escola, mas				P7. eu faço 15 anos de rede e, desses 15 anos 12 eu passei em sala de aula e, eu acessei o cargo de coordenação em			

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta medida e, com base no referencial teórico que apoia esta pesquisa, foi possível estabelecer um conjunto inicial de categorias. Para Lüdke e André, este conjunto inicial de categorias “[...] vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria [...]” (Lüdke; André, 1986, p. 42), exigindo da pesquisadora reexame do material, procurando aspectos convergentes, com foco no propósito da pesquisa e diálogo com o referencial teórico.

Diante deste quadro, mais uma vez retomando o objeto desta pesquisa, o processo de categorização deu origem a quatro categorias iniciais que, após empreendermos tempo e reflexões, entendendo que os processos formativos podem influenciar consideravelmente o desenvolvimento profissional e, diante dos achados desta pesquisa, julgamos ser importante agregar o tema “Desenvolvimento Profissional” ao tema Processos formativos, constituindo-se este na categoria “Processos Formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica”, como podemos visualizar no quadro que segue:

Quadro 11 - Categorias iniciais criadas a partir da análise dos dados produzidos

Categorias de Análise
Processos Formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica
Educação Integral: práticas e concepções que sustentam experiências pedagógicas significativas e articuladas ao desenvolvimento integral dos estudantes
Currículo: estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e organização das atividades pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora

Isto posto, encontramos nas categorias acima as três dimensões que orientam nossos estudos nesta Tese: formação, currículo e educação integral as quais nos orientaram na apresentação e discussão dos dados.

Desejamos que este relato tenha proporcionado ao leitor uma visão clara sobre percurso investigativo empreendido e as opções tomadas, bem como termos conseguido apresentar uma metodologia viável para a análise de dados qualitativos, baseada na perspectiva da Análise de Prosa proposta por André (1983).

5.5 Apresentação e discussão dos dados

Ao utilizarmos a Análise de Prosa como um recurso metodológico, buscamos incluir as informações que nos possibilitasse apresentar contribuições significativas à pesquisa a partir do

tratamento dos dados.

Com base nos quadros elaborados para nossos estudos e no referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa, apresentaremos e discutiremos as categorias geradas no processo de análise das entrevistas realizadas.

O processo de análise dos dados produzidos gerou três categorias:

1. Processos Formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica;
2. Educação Integral: práticas e concepções que sustentam experiências pedagógicas significativas e articuladas ao desenvolvimento integral dos estudantes;
3. Currículo: estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e organização das atividades pedagógicas.

5.5.1 Dados produzidos – o que dizem as educadoras e educadores

Categoria 1. Processos Formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica

“[...] percebi que eu precisava de mais, [...] me alimentar mais da educação e aí eu comecei a mandar vários e-mails para os professores da FEUSP, [...] como aluno ouvinte [...] eu queria me aprofundar, mais na educação” (Participante 4).

A análise desta primeira categoria evidenciou que os processos formativos se configuram como elemento central para o desenvolvimento profissional de educadoras e educadores, corroborando com nossa hipótese de que o “desejo de aprender cresce com os estímulos externos e a necessidade de cada pessoa adquirir os conhecimentos que a auxiliem a ampliar a compreensão de si e da realidade”, como nos alertava Chizzotti (2021) em suas aulas.

Ao relatar sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, o Participante 2, pontua que tem “[...] procurado formações em diversos lugares que podem me dar esta questão, esta formação humana, prática que me falta” (Participante 2), evidenciando a importância dada por ele, na busca constante de sua formação, de investimento em seu processo formativo. Para ele, a busca por formação é motivada pelos desafios que se apresentam na dinâmica do trabalho pedagógico, configurando-se em um processo contínuo de ação-reflexão-ação sobre suas práticas pedagógicas, e de certa forma favorecendo a ampliação da percepção sobre si e do contexto, aprimorando a capacidade de agir e de transformar as práticas pedagógicas e curriculares.

As Participante 4 e 7 revelam que ao perceberem a necessidade de aprofundar seus conhecimentos ingressam em uma nova graduação:

[...] entrei no curso de pedagogia, e eu acho que ali foi muito importante nesse percurso. A formação na pedagogia foi onde eu consegui ter mais contato com que era a educação (Participante 4).

[...] Depois, eu fui fazer licenciatura em matemática [...], pensando em ampliar um pouco o meu horizonte de atuação na escola [...] (Participante 8).

Esta busca individual pelo conhecimento, o desejo de aprender mais, como uma atitude de pesquisa, de questionamento implica diferentes abordagens, paradigmas, orientações e tradições. Configura-se como um processo de evolução, de constante processo de formação e que, consequentemente, implica no próprio desenvolvimento profissional.

Nesta medida, a participação consciente e responsável de educadoras e educadores “como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende” (Marcelo García, 1999, p. 145), implica compreender que a formação tem como propósito o crescimento individual, exigindo, portanto, a convergência entre teoria e prática na formulação de estratégias de intervenção. Assim, os participantes desta pesquisa, veem os horários coletivos de estudo e planejamento como um tempo e espaço de formação favorável ao seu próprio desenvolvimento profissional.

O Participante 2 afirma que “[...] esses espaços formativos são oportunidades para nós crescermos profissionalmente e como seres humanos”, o que é corroborado pelos demais Participantes:

A formação é muito importante, ainda mais quando a gente ingressa na rede, que a gente não sabe. É muito diferente de numa rede de particular. Então esse espaço formativo, com os estudos, com as orientações, você vai percebendo o que é estar aqui, o que é a educação na rede pública, o que é esse território. Então, é de extrema importância a participação nesses horários coletivos. Aí é discutido tudo. Todos os problemas que a gente tem, a troca de ideia ou planejamento, né? É essencial você participar dos horários coletivos. Sem ele. Você fica totalmente perdida. [...] esse o significado que eu vejo. Porque ali, naquele momento com as pautas, com os textos, o que que os nossos gestores trazem só engrandecem o nosso trabalho. Às vezes a gente não sabe tudo, eles também não sabem. Mas a gente conversando, articulando, pesquisando indo atrás... Porque sempre alguém traz um texto novo, traz uma indicação de leitura, de um filme. Isso acrescenta muito na nossa vida como educadora (Participante 5).

[...] aqui, de fato eu vejo o sentido da formação. Da gente pegar um tema, debater o tema, seja o Cadu trazendo este tema, seja a gente escolhendo algum tema coletivamente. [...] um tema de interesse no sentido mesmo de aumentar nosso repertório, cultural, pedagógico (Participante 3).

O Participante 3 também revela que ao ingressar na RME-SP “a falta (de participação) do horário coletivo me prejudicava sim”, sinalizando as determinações legais que dispões sobre

a composição da jornada de trabalho⁷⁵ e, nas Instruções Normativas⁷⁶, publicadas anualmente, e que, organizam os Projetos Especiais de Ação (PEAs) elaborados pelas Unidades Educacionais, para o planejamento, organização e implementação da formação continuada dos educadores: “[...] O ideal seria todo mundo junto, todo mundo junto aqui, a gente decidir junto ao invés de picar isso, de virar um telefone sem fio e a própria questão de que você fica excluído dos debates que rolam, das questões da própria escola” (Participante 3).

Colegas corroboram a fala do Participante 3 ao revelarem que:

[...] enquanto eu trabalhei no CEU e não pude participar do horário formativo, porque é algo que eu acho muito absurdo, mas não é pra todos. É só para quem tem a carga horária completa na sala de aula. Eu era professora concursada, recém ingressa, mas eu tinha horários de CJ, que é o complemento de jornada, então, eu não tinha 30 horas, tinha 25 horas de sala de aula. [...] até podia se eu quisesse fazer o PEA sem receber, mas aí, eu precisava complementar a minha renda e continuava em escolas de idiomas. Não tinha, não dava para fazer sem receber (Participante 1).

[...] Quando eu ingresso na jornada[...] eu acompanho no Fund I [...]esse espaço de formação foi muito importante, pra eu tomar contato com essa etapa de ensino, que são os anos iniciais (Participante 7).

A importância da participação das educadoras e educadores nos grupos de formação organizados para o desenvolvimento do PEA, principalmente quando do ingresso na RMR-SP é apontado pelos participantes. Contudo, quando do ingresso dos docentes na RME-SP, estes são admitidos na Jornada Básica do Docente, correspondendo a 30 (trinta) horas-aula de trabalho semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas de atividades semanais (Art. 15 da Lei 14660 de 26/12/2007), destinadas ao planejamento pedagógico, o que não impossibilita a participação, mas dificulta. O ingresso nas Jornadas Especiais de Trabalho pode ser realizado quando da opção da(o) docente no Processo Inicial de Escolha/Atribuição de classes/blocos/aulas aos professores da RME⁷⁷, publicada anualmente.

⁷⁵ As disposições sobre a Jornada de Trabalhos dos Profissionais de Educação foi instituída pela Lei nº 11.434 de 12 de Novembro de 1993, disponível em: [LEI Nº 11.434 DE 12 DE NOVEMBRO DE 1993 « Catálogo de Legislação Municipal](#). Esta, ao longo das diferentes gestões foi alterada. Atualmente, a organização do Quadro dos Profissionais de Educação e respectivas carreiras, e que consolida o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo, e consequentemente as jornadas de trabalho é estabelecida pela a LEI Nº 14.660 de 26 de Dezembro de 2007, disponível em: [LEI Nº 14.660 DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007 « Catálogo de Legislação Municipal](#). Acesso em: 18 maio 2025.

⁷⁶ Os Profissionais de Educação podem participar dos PEA quando inseridos na Jornada Especial Integral de Formação – JEIF (nos termos do inciso I do artigo 17 da Lei nº 14.660/07). Aos sujeitos à Jornada Básica do Docente – JBD, **com jornada completa**, nas horas-atividade e/ ou Horas de Trabalho Excedente-TEX e aos sujeitos à Jornada Básica de 30 (trinta) horas em **regência** de agrupamento **ou ocupante de vaga no módulo sem regência**, nas horas-atividade, possibilitando ainda a participação do professor sem regência ou com aulas atribuídas a título de complementação de Jornada de Trabalho (CJ), desde que fora de seu turno de trabalho.

⁷⁷ No ano em que esta Tese é escrita vigora a Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 37 de 9 de dezembro de 2024. Disponível em: [INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 37 DE 9 DE DEZEMBRO DE 2024 « Catálogo de Legislação Municipal](#). Acesso em: 18 maio 2025.

Do nosso ponto de vista, os processos formativos desenvolvidos nos horários coletivos de estudo e formação, dentro da própria escola, representam um caminho essencial para o aprimoramento profissional. Entendemos que este horário se configura como espaços de reflexão sobre a prática, permitindo o reconhecimento das necessidades e a compreensão de nossa condição de seres em constante construção, abertos à transformação, como destaca Freire (1999), o que é revelado nas falas dos participantes:

[...] eu comecei a fazer o horário formativo, a JEIF, PEA... foi aqui que eu comecei a aprender que a minha formação na faculdade me deu algum conteúdo para trabalhar minha disciplina na sala de aula, mas ela não me deu as ferramentas que eu precisava pra conquistar a atenção dos estudantes, para conseguir fazer com que esses conteúdos fossem trabalhados de forma adequada para os estudantes, foi nos horários formativos, nos horários coletivos aqui da EMEF Espaço de Bitita (Participante 1).

No PEA, nós somos convidados a muitas das vezes sermos os professores que apresentarão aquele determinado tema, refletindo aquele tema com os colegas, dentro da realidade da nossa escola. [...] nós debatemos, dialogamos sobre as descobertas que foram realizadas. Então, seria quase como um círculo de cultura, emprestando o termo de Paulo Freire, mas, em outro contexto. Um círculo de cultura, no qual cada um tem o espaço para colocar o seu ponto de vista a respeito de um problema, que está acontecendo aqui na EMEF Espaço de Bitita (Participante 2).

[...] o PEA, na JEIF, era permitido que a gente conversasse e articulasse as ações, quais eram as saídas pedagógicas [...] para fazer as parcerias com os professores, [...] para criar repertório para essas atividades [...] nós discutimos essa questão (Participante 4).

[...] aqui a gente sempre enxergou o PEA como espaço importantíssimo e fundamental pra sustentar tudo que a gente tenta fazer, e eu acho que ele é fundamental pra aquilo que eu executo diariamente. Então ele é fundamental para os princípios da escola, o projeto que a escola sustenta e para a minha atuação também (Participante 8).

As afirmações acima nos levam a uma matriz para pensar os processos formativos de educadoras e educadores nos contextos de trabalho. Processo que nos obriga a refletir, não só sobre as dimensões individuais de formação, mas na dimensão coletiva, pois “não é possível aprendermos a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores” (Nóvoa, 2022, p. 62).

Nesta medida, os participantes reconhecem no PEA um espaço coletivo, de interação, de reflexão e de corresponsabilidade com o desenvolvimento do processo educativo:

P4. [...] eu vejo que essa questão de trabalhar em conjunto é possível porque a gente tem esse horário coletivo. [...] é um espaço de nutrição.

P5. com as pautas, com os textos, que os nossos gestores trazem só engrandecem o nosso trabalho. Às vezes a gente não sabe tudo, eles também não sabem. Mas a gente conversando, articulando, pesquisando indo atrás... Porque sempre alguém traz um texto novo, traz uma indicação de leitura, de um filme. Isso acrescenta muito na nossa vida como educadora.

P6. no horário coletivo do PEA, o tema sempre é discutido e escolhido pelo grupo todo. Aqui, nessa escola, como a gente tem três turnos e três horários coletivos. Também temos essa liberdade, nos turnos, de pensarmos nos temas que fazem sentido

para os turnos, para cada um dos turnos. Então, como a gente escolheu, à noite, trabalho e tecnologia, a gente já fez também o tema dos extraclasses, ligados a isso pra gente poder fazer essa conexão de uma forma mais qualitativa para as atividades também.

P8. eu não me vejo trabalhando sem esses momentos assim. Então eles são: organizativos, eles são colaborativos, eles são compartilhados e eles são focados naquilo que a gente delimita no início do ano como o objeto do nosso estudo. [...] É de olhar pra algo maior e aprender com os colegas também.

Nesta medida, educadoras e educadores da EMEF Espaço de Bitita vão reconstruindo seus processos formativos, compreendendo-o como “processo relacional e contextual” (Feldmann, 2009, p.72), complexo da ação docente e criando um ambiente para a formação profissional, que transcende a mera instrumentalização das práticas pedagógicas e que envolve as relações e inter-relações entre educadoras e educadores, “embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade” (Feldmann, 2009, p. 72).

Este processo se assenta no exercício crítico sobre as práticas pedagógicas e curriculares, se completa através de um trabalho coletivo, um trabalho em equipe, numa reflexão conjunta no e sobre o contexto de trabalho. E, como nos aponta Nóvoa (2022, p. 72), “Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”.

Diante desta perspectiva, entendemos que os horários coletivos, na EMEF Espaço de Bitita vem possibilitando espaços formativos que influenciam no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na ação pedagógica e transformação curricular, o que pode ser percebido nos relatos das educadoras e educadores quanto à promoção da Educação Integral.

Categoria 2. Educação Integral: práticas e concepções que sustentam experiências pedagógicas significativas e articuladas ao desenvolvimento integral dos estudantes

“O direito à educação, portanto, está associado à possibilidade de desenvolvimento intelectual e sociocultural do indivíduo [...]” (EMEF Espaço de Bitita, 2025).

No contexto da promoção de práticas pedagógicas e curriculares para a educação integral, entendemos que a EMEF Espaço de Bitita busca, em seus projetos e ações e na adesão ao Programa Mais Educação e São Paulo Integral, promover um ambiente de aprendizado dinâmico, onde valores e saberes se entrelaçam para o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural de seus estudantes.

Nesta perspectiva, indagamos os participantes sobre:

1. de que modo, em seu processo formativo, foram abordados os princípios da Educação Integral e,

2. como, os horários coletivos apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da educação integral.

Ao recuperarem os processos formativos vividos e como os princípios e fundamentos da Educação Integral foi abordada, os Participantes denunciaram a pouca ou a falta de abordagem sobre os fundamentos da Educação Integral ao longo da formação inicial. Depoimentos como “Durante a Licenciatura de Ciências Biológicas não houve aprofundamento nessa temática” (Participante 4), “em muitos cursos de formação docente, observei uma abordagem superficial ou meramente teórica da Educação Integral” (Participante 2),

Outro fator que contribui para esse “aborto” dos princípios da Educação Integral foi a ausência de articulação entre teoria e prática nos espaços formativos. Muitos professores relatam que os estágios supervisionados, por exemplo, não contemplam vivências reais com projetos integradores, práticas pedagógicas voltadas para o território, ou mesmo ações que envolvam a participação ativa da comunidade escolar. Assim, o princípio da articulação entre escola e território — central na proposta de Educação Integral — acaba sendo negligenciado (Participante 2).

A falta de aprofundamento sobre os princípios da Educação Integral na formação docente é uma preocupação recorrente entre educadoras e educadores participantes desta pesquisa. De acordo com os relatos, muitos cursos apresentam uma abordagem superficial ou estritamente teórica sobre o tema, sem uma articulação concreta entre teoria e prática, o que seria possível, segundo o Participante 2, se os estágios supervisionados proporcionassem experiências reais com projetos integradores ou práticas pedagógicas conectadas com os princípios da Educação Integral.

Ao referendarem esta denúncia, os Participante 3 e 7 afirmam que durante seus processos formativos iniciais não tiveram contato com os fundamentos e princípios da Educação Integral, revelaram que a aproximação com a temática e o seu aprofundamento só foram possíveis a partir da participação nos horários coletivos, principalmente após a adesão da escola aos programas indutores da educação integral: “Tive contato com o conceito já na PMSP durante as formações e os momentos de PEA.” (Participante 3); em seu processo formativo, a Participante 7 registra que os princípios da Educação Integral foram abordados “Na rede municipal, nos momentos formativos de JEIF e em Reuniões Pedagógicas”.

Tais apontamentos corroboram com nossa Tese ao entender que os processos formativos, realizados nos horários coletivos apresentam-se como caminho para a reflexão e transformação de práticas pedagógicas e curriculares promotoras da Educação Integral, pois como afirma a Participante 5 “A educação integral exige que os professores estejam preparados

para lidar com uma abordagem pedagógica que vai além da transmissão de conhecimentos, o que pode ser um desafio para alguns professores”. Tal afirmação está presente nos relatos dos Participantes:

Os debates que ocorrem durante os horários coletivos contribuem para a ampliação do meu repertório cultural e pedagógico, para a ampliação do meu conhecimento sobre os estudantes e seus contextos e para o próprio debate do cotidiano escolar, seus desafios e quais são as possibilidades de intervenção. Estes estudos ressignificam minha prática e, por serem em conjunto, me dão a oportunidade de afetar a experiência coletiva (Participante 3).

Os horários coletivos colaboram de maneira positiva na formação, pois é um momento de escuta ativa, partilha de conhecimentos e angústia (Participante 4).

Tais afirmações entendem que os horários coletivos se apresentam como caminho para a reflexão e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral, pois:

É nos horários coletivos que temos, como educadoras e educadores, a oportunidade de realizar estudos e discutir ações que permeiam nossas práticas relacionadas à Educação Integral. Nos meus nove anos de participação nos horários coletivos na EMEF Espaço de Bitita aprendi a enxergar a Educação Integral para além da Educação em horário Integral. Para nós, Educação Integral significa enxergar o estudante como um indivíduo na sua totalidade, os aspectos cognitivos, emocionais, a influência do meio onde ele vive, a configuração familiar, e também a inserção social e na coletividade à qual esse indivíduo pertence (Participante 1).

No horário coletivo, podemos, além de tratar de temas pertinentes ao turno e, consequentemente, à educação integral, temos um grupo de docentes significativo (em números) para que possamos estudar, aprimorar, discutir caminhos, coletivamente, na educação integral (Participante 6).

Tais afirmações destacam a importância dos horários coletivos como espaço e tempo fundamentais para a formação contínua das educadoras e educadores, como oportunidade de discutir, aprofundar estudos e, refletir sobre o papel da educação na formação integral dos estudantes.

Além disso, a participação coletiva fortalece a cultura escolar e estimula a troca de experiências, permitindo que a educação integral vá além da simples extensão do horário escolar, tornando-se uma abordagem que valoriza o estudante em sua totalidade, o que observamos nos depoimentos que seguem:

A partir também dos nossos estudos, a gente começa a perceber uma mudança nas configurações das salas. Então, a gente passa ver as crianças agora em dupla, as crianças em grupos, em quartetos e indo além da sala de aula (Participante 8).

[...] todos têm que fazer um processo de leitura da realidade que a gente, vive social, educacional e humana, pra tentarmos fazer da melhor forma possível um trabalho que atenda ao que está no projeto político pedagógico da escola, atenda as diretrizes da secretaria municipal de educação, atenda às diretrizes do MEC, do mistério da educação, atenda ao nosso aluno, principalmente. [...] a preocupação vai além dos muros da escola (Participante 2).

[...] trabalhamos sob a perspectiva do estudante como um ser Integral e levamos em conta essa integralidade para a elaboração dos roteiros de aprendizagem, dos projetos e das ações que colocamos em prática junto aos estudantes (Participante 1).

Enfatizando a Educação Integral como um processo que ultrapassa os limites físicos das salas de aula e dos muros da escola, os participantes revelam que o trabalho coletivo realizado nos tempos e espaços destinados à formação de educadoras e educadores permite, a partir da leitura crítica da realidade social e educacional, proporcionar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Educação Integral, presente no PPP da Escola e às diretrizes oficiais. Contudo, destacam principalmente a organização curricular, estruturante do processo de ensino-aprendizagem, ao compreender o estudante em sua integralidade e possibilitar a organização das atividades por projetos e “Roteiros de aprendizagens”, buscando atender às necessidades reais dos alunos e promover um ensino significativo.

“Imediatamente, o PEA precisava responder a essa necessidade. Então, toda energia do PEA e dos horários coletivos foi para a construção de um currículo, a partir de unidades temáticas” (Participante 9).

Ao afirmar a importância dos horários coletivos de estudo e planejamento como espaço e tempo oportuno para superar as situações-limites e transformar a realidade, o coordenador pedagógico Cadu, Participante 9, relata o processo vivido pelas educadoras e educadores. Processo que exigiu das educadoras e educadores pesquisa, como caminho para a reflexão crítica sobre a prática.

Impulsionado pela curiosidade epistemológica, da pergunta, no processo de pensar certo, como assevera Freire (1999), este processo dialético-problematizador, de reflexão crítica sobre a prática e promotora de conhecimento, torna-se vivo e conectado à comunidade. Tal movimento fortalece o compromisso ético com os próprios processos formativos, orientando escolhas para a tomada de decisão que promovam um currículo significativo e conectado ao conhecimento, de modo a fazer sentido para os estudantes.

Categoria 3. Currículo: estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e organização das atividades pedagógicas

Os docentes, gestores formuladores de currículos e de material didático merecem ser formados para não aderirem ao coro orquestrado de rituais humilhantes, depreciativos da escola pública, dos(as) filhos(as) dos coletivos populares submetidos historicamente a tantas segregações e inferiorizações. Ser formados para auscultar o que há de mais positivo, de ético e para reagir ao que não é ético [...] (Arroyo, 2011, p. 61).

Ao empreendermos os trabalhos para esta Tese, uma inquietação nos motivava: buscar

experiências que transcendessem a mera execução dos horários coletivos. Buscávamos por experiências que pudessem corroborar com nossa hipótese sobre a importância destes espaço-tempo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares. Ao chegarmos à EMEF Espaço de Bitita e sermos acolhidas pelas educadoras e educadores, reconhecemos neste espaço um lugar de luta, de vida, de resistência a práticas que desvalorizam a escola pública e marginalizam os estudantes de grupos historicamente excluídos. Um espaço onde suas educadoras e educadores buscam preparar seus estudantes para reconhecer e valorizar aspectos éticos e positivos da educação, bem como para reagir a injustiças e desigualdades.

A proposta de trabalho da EMEF Espaço de Bitita, ao reconhecer o currículo como eixo estruturante do ensino e na organização das atividades pedagógicas, objetiva a promoção de mudanças nos processos formativos dos estudantes, buscando assegurar a estes o direito de acessar conhecimentos relevantes para suas trajetórias educativas, como afirma o coordenador pedagógico professor Carlos Eduardo Fernandes, “Cadu”, participante de nossas entrevistas:

Quando a gente tem o Currículo da Cidade e a Base Nacional Curricular Comum, eles identificam os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento. Então, eles dizem num campo amplo, aberto. O que a gente faz é *colocar a marca da escola*. Então, para eles (Currículo da Cidade e BNCC), eles vão falar sobre gêneros literários, nos quais as crianças precisam conhecer e avançar. Então, o que que a gente faz: o gênero literário está garantido. Só que eu vou garantir que sejam autoras e autores, não somente heteronormativos, não somente do campo hegemônico da branquitude, não somente masculinos... então, a gente vai pensar numa esfera maior. Trazendo as marcas deste território, então, a gente vai falar obviamente da Carolina Maria de Jesus. Obviamente, a gente vai falar de outras construções da América Latina, de outros gêneros que circulam também entre os estudantes... *a gente traz a produção dos próprios estudantes* para compor material. *Você tem um material que é tem a tinta desse lugar* (Participante 9).

Nesta medida, tendo que atender aos dispositivos orientadores do currículo da RME-SP e a BNCC, educadoras e educadores organizam os processos formativos dos estudantes, buscam ampliar e contextualizar os conteúdos. Investem na articulação destes conteúdos curriculares com elementos locais, do território escolar, para que os processos de aprendizagens sejam mais significativos, como registra o coordenador pedagógico Cadu:

Eu preciso, no campo da história, tratar da Revolução Industrial. Pra falar da Revolução Industrial, obviamente que a gente vai falar do cenário europeu, mas eu vou falar também sobre a Revolução Industrial que aconteceu na cidade de São Paulo, ao lado da escola.

Quando a gente vai tratar dos rios dos países, como o nosso país está abandonando os rios, eu vou te tratar do rio Tamanduateí, e o Tietê, que constitui esse lugar. De quando ele tem enchente aqui, e que não é enchente. Isso é o rio relembando que ele está aqui.

Então, é dessa maneira que a gente vai trazendo aquilo que é esperado como conteúdo, mas *com as marcas desse lugar, desse território*.

Então, a gente vai falar por exemplo, das grandes cheias. Vamos falar do período de monções. Você está cheio de alunos de Bangladesh. (reportando aos Estudantes

migrantes atendidos na Escola) Vamos trazer as monções de Bangladesh também. É isso que a gente procura fazer, que isso seja significativo para as crianças (Participante 9).

Ao trazerem o que é esperado como conteúdo, expressos no Currículo da Cidade e na BNCC, as educadoras e educadores transcendem ao mostrarem “as marcas desse lugar, desse território”(Participante 9).. Ao admitir o currículo como prática situada no tempo e no espaço, reconhecem a relação entre saberes e sujeitos e o seu potencial transformador no sentido de assegurar o direito ao acesso a conhecimentos que façam sentido na vida dos estudantes. Entendem que o conhecimento vai além da mera reprodução de informações. Entendem que o currículo pode ser tecido como uma possibilidade de relações conectadas organicamente, como um “rizoma”, como uma trama que se entrelaça e amplia as percepções e significados, expandindo as possibilidades de aprendizagens pela curiosidade e pela investigação.

Com base nessa perspectiva, entendemos que os trabalhos desenvolvidos na EMEF Espaço de Bitita configuram-se como um movimento coletivo e intencional que, diante das *situações-limites* consideram-nas como desafios a serem enfrentados coletivamente para transformação de seus contextos e práticas (Saul, 2015), como podemos perceber no relato do coordenador pedagógico Cadu:

Em 2018, a gente tem o recebimento de estudantes de outras escolas, que foram expulsos, e aí eles e começam a colocar abaixo a possibilidade de aulas. Então, assim, o professor, tentando conversar e eles contestando e, briga o tempo todo. O professor, lutando pela palavra.

Aí eu falei: Gente, a gente vai ter esse movimento todo ano. Mas, onde os professores estão fazendo experiências com os roteiros, não está acontecendo. *Existe uma outra forma de organização de saber que não é pela palavra do professor. Não é pela primazia da palavra. Mas é pela organização de um coletivo que estuda* (Participante 9).

Tomar a *situação-limite* que se apresentava e conscientizar as educadoras e educadores da Escola sobre uma possibilidade de superá-la apresenta-se como um desafio a ser enfrentado coletivamente para transformação da realidade, como apontado: “Então a gente decidiu ali, em abril de 2018, que a gente faria *os Roteiros de aprendizagens* em todos os componentes curriculares, do sexto ao nono ano”.

O trabalho com Roteiros de aprendizagens teve seus primeiros ensaios em 2016. As experiências da professora Fernanda sobre esta organização curricular, realizada na EMEF Amorim Lima, EMEF Campos Salles e no Projeto Âncora, todos inspirados na Escola da Ponte (Portugal) revelavam que os estudantes aprendiam mais rápido a partir desses instrumentos do que quando dava aula. Conforme o relato do coordenador pedagógico Cadu, a professora avaliou e observou, “... avaliava, individualmente, entendia que eles tinham chegado a lugares que antes ela demoraria muito mais tempo pra chegar” que os estudantes “tinham conseguido

realizar as atividades com aprendizagens garantidas” e, que ela poderia “readequar o tempo para que eles (estudantes) pudessem aprender mais com qualidade” e que ela poderia dar maior assistência aos estudantes com “baixa proficiência” (Participante 9).

A mudança na organização das práticas de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento curricular por Roteiros de Trabalho é entendida pelas educadoras e educadores como uma construção coletiva que encontra no PEA o espaço e tempo favoráveis para organização, planejamento e avaliação, como apontam os Participantes 3 e 1:

[...] o roteiro acaba sendo uma construção coletiva. E como construção coletiva a gente precisa de um momento de organização conjunta, de todo mundo ali. [...] sem o PEA não teria nem como ter roteiro (Participante 3).

[...] Professores colegas aqui faziam experiências com roteiros, mas nós começamos a elaborar roteiros, coletivamente no PEA, na JEIF em 2018 (Participante 1).

Contrapondo-se a modelos rígidos e hierarquizados, o trabalho com os roteiros visa construir processos educativos dinâmicos e que favoreçam a evolução dos estudantes por meio da diversidade de experiências, de trajetórias e interações. Sobre este aspecto, a Participante 1 relata:

[...] com os roteiros o trabalho em quartetos de estudantes, o professor se tornou um mediador. Isso, vamos dizer assim, tornou mais complexo o planejamento, mas tornou mais suave o trabalho dentro da sala de aula, para o professor e, creio que para os estudantes também porque o tempo de cada estudante para aprender é respeitado. [...] Os colegas trocam informações entre si, ajudam uns aos outros, consultam o professor quando o colega do quarteto não tem uma resposta. Isto além de [...] consolidar o conhecimento dos estudantes, porque quando eles estão falando, ensinando, para os colegas, eles também estão memorizando, também estão praticando o que eles já aprenderam (Participante 1).

Os apontamentos da Participante 1 revelam uma possibilidade de superação das dificuldades enfrentadas nos processos educativos. O trabalho com os roteiros encontra-se na perspectivas do *inédito viável*, da superação das situações-limites e transformação da realidade. Enquanto possibilidade da reflexão crítica sobre processos educativos, sobre o currículo, esta prática curricular pretende transformar a realidade de opressão e desumanização, propagada pelos resultados imediatistas alinhados a interesses econômicos capitalistas e pautados nas várias avaliações as quais nossos educandos são submetidos, devastadoras em relação aos sujeitos do currículo: educadores e estudantes.

Como trouxemos no capítulo 4, entendemos que a organização curricular vivenciada nas turmas do 6º ao 9º ano, na EMEF Espaço de Bititta, a partir dos roteiros de trabalho, encontram-se na possibilidade da reflexão crítica sobre processos educativos, sobre o currículo que pretende transformar a realidade. Como ousadia que pretende superar as situações-limites,

de tecer o currículo como uma possibilidade de relações conectadas organicamente como ideias e experiências que podem possibilitar outras formas de aprender: “te remete à pesquisa, te remete a materiais extras, vídeo, música” como aponta a Participante 1. Como uma trama, este trabalho se expande pela curiosidade, pela investigação e pelo trabalho coletivo sem deixar de lado as necessidades individuais dos estudantes.

Educadoras e educadores são responsáveis, neste momento de implementação do trabalho, pela elaboração dos roteiros como podemos observar:

Quem escreve os roteiros somos nós educadoras, educadores, [...] seguimos alguns parâmetros do Currículo da Cidade [...] só que nós temos liberdade para escolher os materiais, as estratégias, para escrever esse materiais [...] os estudantes contribuem com ideia [...]com materiais, [...] muitas vezes traduzimos o roteiro de boas-vindas para a língua de origem da pessoa, usando o Google tradutor. Com os roteiros, cada educador consegue dar mais atenção para cada estudante, [...] os estudantes têm mais tempo, tem mais contato com o colega e o professor tem mais tempo para os alunos (Participante 1).

Neste sentido, ao ser indagada sobre a participação dos Estudantes na elaboração dos roteiros, ela revela a preocupação na elaboração “sob a perspectiva do estudante como um ser Integral” (Participante 1). Nesta medida, entendemos que, por se tratar de processo contínuo e exigir, por parte de educadoras e educadores, pesquisa, reflexão crítica sobre as práticas, estes estejam desenvolvendo práticas que os possibilitem construir *inéditos viáveis*, como nos anuncia Freire. O que implica superar modelos tecnicistas e de aplicação de manuais, materiais externos; exige promoção de práticas formativas, enquanto movimento coletivo e intencional, nas quais as *situações-limites* são encaradas como desafios a serem ressignificados.

De certo “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. Ao utilizar-se da epígrafe de Paulo Freire (Educação na Cidade) Saul e Saul (2013, p. 102) asseveram a necessidade de mudança de:

Ter um projeto novo na direção de uma escola democrática, mais justa e solidária, que trabalhe para superar as diferentes formas de discriminação, aberta à comunidade, para que essa participe efetivamente do currículo; uma escola que assume compromisso com a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos significativos a partir das necessidades, conhecimentos e cultura dos educandos, é difícil, mas é necessário e urgente.

A mudança necessária para superar as situações-limites que se apresentavam parte do desejo da intervenção, de mudança que exige reflexão sobre as práticas e transformação da realidade na qual a escola “trabalhe tendo em vista a construção de um conhecimento crítico-libertador” (Saul; Saul, 2013, p. 103), o que é um processo, como relata o coordenador pedagógico:

A primeira experiência mostrou que a gente dimensionou mal. A gente produziu muita coisa e os estudantes demoraram mais tempo para realizar aquilo. Então, o que a gente tinha pensado para um bimestre, os estudantes demoraram um semestre para realizar. Então, a gente mudou...

A gente entendeu que vencer etapas menores, também dava condição para o estudante ir percebendo seus avanços... A gente fez acertos como, o primeiro roteiro deveria ser os fundamentos de cada área. Então, cada área apresenta, reapresenta, os seus fundamentos em todo primeiro roteiro. Então, qual o sentido da língua portuguesa? Por que é que a gente estuda a língua portuguesa? Que sentido isso tem na nossa vida, como é que a gente se organiza a partir da palavra, seja ela lida, seja ela escrita, ou mesmo pela língua falada; em ciências da natureza: Quais são os princípios das ciências? O que é que a gente precisa garantir um processo científico? Em história, o que significa as muitas fontes? Em artes, o que significa a possibilidade de ter uma poética? Em língua inglesa, o que significa estudar uma língua que é hegemônica, da qual a gente precisa se relacionar com a língua de contato com o resto do planeta (Participante 9).

Nesta parte do relato do coordenador pedagógico Cadu, podemos perceber o desafio posto às educadoras e educadores. Desafio que contempla a transformação do currículo prescrito pelos dispositivos oficiais para práticas mais significativas. Entender que é preciso saber o porquê e para que preciso aprender português, ciências, história... significa promover um currículo que contemple conhecimentos significativos para os estudantes que tenham significado para a vida deles, a fim de garantir-lhes oportunidades para seu desenvolvimento integral enquanto sujeitos de direitos e incentivando sua atuação transformadora na promoção da vida digna para todos.

Ainda dialogando sobre a perspectiva do desenvolvimento curricular, podemos observar no depoimento do coordenador Cadu a materialização do *inédito viável* quando educadoras e educadores ousam transformar as *situações-limites* a partir da reflexão crítica sobre suas práticas curriculares e pedagógicas para promoção de práticas voltadas para a formação integral dos estudantes.

Entendemos que a transformação das práticas pedagógicas e curriculares para promoção da Educação Integral seja possível, uma vez que encontra nos horários coletivos de planejamento e estudos espaço e tempo para construção de processos formativos comprometidos com a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos evidências que corroboram com nossa Tese de que os horários coletivos de estudos e planejamento, realizados no contexto escolar, promovem momentos de reflexão crítica, aprimoramento e transformação de práticas curriculares promotoras da Educação Integral, iniciamos nossos estudos por meio de análise do referencial teórico e estudos correlatos em torno da formação de educadoras e educadores e sobre os princípios e fundamentos da Educação Integral.

Ao longo desta pesquisa, a Educação Integral foi perseguida e referenciada como direito, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania, como preconizado em nossa Constituição Federal. Os estudos inicialmente baseados no Programa Mais Educação, buscaram recuperar a compreensão dos princípios da Educação Integral. Nesta medida, ao empreendermos os estudos, encontramos em Coelho (2009), Saviani (2007), Cavalieri (2010), Moll (2012), Soares (2023), Macellani (2010) a reafirmação que a Educação Integral deve ser compreendida como um direito inalienável e como projeto político-pedagógico que ultrapassa a simples ampliação da jornada escolar e que se materializara nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira, nos CIEPs de Darcy Ribeiro e, nos CEUs paulistanos, todos projetados como espaços de formação plena e cidadã.

Assim sendo, evidenciam-se, nas propostas contemporâneas indutoras da promoção da Educação Integral, esforços para operacionalizar essa visão, por meio de ações intersetoriais, reorganização dos tempos e espaços escolares e integração com o território. Dado os limites desta pesquisa, não foi possível o aprofundamento deste tópico, o que entendemos que poderá emergir em novas proposituras investigativas.

Em nossos estudos, evidenciamos a necessidade da formação de educadoras e educadores. Defendemos processos formativos que transcendam a lógica instrumental e tecnicista, orientando-se, em contraposição, por uma abordagem crítica e reflexiva que possibilite a promoção de práticas curriculares inovadoras, capazes de articular conhecimentos disciplinares, vivências socioculturais e projetos comunitários, ressaltando o potencial

transformador de iniciativas educacionais desenvolvidas em tempo integral. Nesse contexto, reafirma-se a relevância dos princípios da Educação Integral, conforme preconizado por Moll (2012), na consolidação de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Com base no referencial teórico, destacamos a complexidade desta temática ao denunciar equívocos quanto ao entendimento da Educação Integral e a Educação em Tempo Integral. Os estudos apontam que a Educação Integral não pode ser reduzida à mera ampliação do tempo escolar ou mera oferta de atividades no contraturno. É necessário, como aponta Arroyo (2012), mais tempo de formação, mais tempo e “espaços de escolarização com outros tempos e espaços de seu viver”, ampliando as possibilidades de aprendizagens e tomando o cuidado para não oferecer “o mais do mesmo”, “pressupondo, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades” (Ponce; Neri, 2023, p. 73). Trata-se, antes, de compreender a Educação Integral como uma proposta político-pedagógica emancipadora.

As contribuições teóricas analisadas evidenciam a necessidade do desenvolvimento de processos formativos, de educadoras e educadores. Processos contínuos e, que transcendam a lógica instrumental e tecnicista de caráter pontual ou prescritivo, oferecidas em grande parte pelos projetos e programas das políticas de governo, como destacamos ao longo de nossos estudos.

Para tanto, os processos formativos devem ultrapassar a dimensão técnica, orientando-se pela promoção de práticas curriculares que assegurem a construção de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade. Exige compreender o currículo como um caminho aberto, relacional e contextualizado, privilegiando a experiência vivida, a diversidade cultural e a formação plena dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Para que sua materialização se efetive, é imprescindível uma formação docente comprometida com práticas pedagógicas inovadoras, críticas e orientadas pelos princípios democráticos.

Pautados pela intencionalidade formativa, nossos estudos apontaram que os horários coletivos de planejamento e estudos, instituem-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos formativos pautados na ação-reflexão-ação e podem favorecer o desenvolvimento do currículo promotor da Educação Integral. Um currículo que ao se articular com as necessidades e potencialidades do território, possa responder às demandas sociais, culturais e afetivas dos educandos.

Constituídos como um processo contínuo de reflexão, ora individual, ora coletivo e situado, os processos formativos desenvolvidos no contexto escolar, encontram um tempo e espaço no qual a prática pedagógica pode ser permanentemente ressignificada a partir da

reflexão crítica sobre a realidade, promovendo uma práxis transformadora, como assevera Freire e é corroborado nos depoimentos coletados nas entrevistas.

Sendo a busca pelo conhecimento uma necessidade humana vital para a construção da identidade e para a intervenção consciente na realidade, como aponta Chizzotti (2021), este complementa a visão de Freire, ao afirmar que o desejo de aprender é um componente essencial da formação, possibilitando as educadoras e educadores a ampliação da capacidade de compreender a si mesmos e ao mundo, possibilitando a constituição de identidades profissionais comprometidas com a promoção de uma educação emancipadora para a transformação social.

Sob este enfoque, Feldmann (2009) destaca o caráter relacional e contextual dos processos formativos, apontando que estes não são neutros nem isolados, mas se dão na interação permanente com o meio social, político e cultural. Ressalta-se, assim, a necessidade de reconhecer a diversidade e as singularidades que constituem a dinâmica escolar, reconhecendo as educadoras e educadores e, os estudantes como sujeitos históricos, inacabados e atravessados por relações de poder.

Para Imbernón, os processos formativos devem articular três capacidades essenciais: conhecimento, compromisso e contexto, constituindo-se como mediação necessária para a construção da cidadania ativa e crítica, aspecto essencial da educação integral. O que demanda que as educadoras e educadores sejam praticantes reflexivos, capazes de compreender as interações entre o que ocorre dentro e fora da escola, assim como das diretrizes apresentadas para as políticas de governo como a BNCC e o Currículo da Cidade.

As contribuições de Tardif e Marcelo García nos levaram a ressaltar a complexidade do trabalho docente, como já apontamos acima e que articula dimensões pessoais e profissionais, exigindo uma postura ativa, reflexiva e colaborativa por parte dos educadores. Para eles, o trabalho docente é caracterizado pela heterogeneidade e pelas múltiplas tensões que atravessam a prática educativa e que não podem ser assimilados por projetos e programas que pretendem a homogeneização das práticas pedagógicas e curriculares. O desenvolvimento profissional passa necessariamente pela articulação de diversos saberes: culturais, pedagógicos e sociais que são mobilizados cotidianamente pelas educadoras e educadores e indispensáveis para enfrentar os desafios cotidianos da prática educativa na escola. Marcelo Garcia ainda aponta que neste contexto, a escola é concebida como espaço privilegiado de formação e, que esta deve ser sistemática, contínua e coletiva.

Ao buscar estas evidências, encontramos na EMEF Espaço de Bitita, Unidade de Ensino da RME-SP, condições para realização deste estudo. A partir da análise documental, das observações realizadas nas visitas e na produção de dados por meio de questionário e

entrevistas, o estudo revelou que os horários coletivos de estudo e planejamento, nesta Unidade de Ensino, configuram-se como espaço-tempo de construção coletiva e contínua de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação das práticas escolares, da democratização das relações e da promoção da educação integral como direito humano fundamental.

As dinâmicas realizadas para o desenvolvimento dos horários coletivos de estudos e planejamento, em especial o PEA, nesta escola, visa não apenas o aprimoramento técnico, mas evidenciam que os horários coletivos reforçam o sentimento de pertencimento, colaboração e corresponsabilidades no desenvolvimento do PPP para a constituição de sujeitos críticos, éticos e emancipados, capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

As entrevistas apontam que estes são tempos e espaços privilegiados de reflexão e aprofundamento que permitem aos envolvidos ampliar a compreensão de si, como profissional e da realidade do território, potencializando as práticas pedagógicas que se articulam com as necessidades dos estudantes e potências do território, evidenciando a formação como práxis. Contudo, apontam a contradição da política de governo ao determinar restrições à participação dos horários coletivos, especialmente o PEA, relacionadas à opção de jornada, principalmente no ingresso na RME-SP.

A pesquisa evidenciou que os processos formativos, quando realizados de forma dialógica e coletiva, contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e transformação do currículo, em direção a um projeto ético-político que tenha como horizonte a construção de uma escola pública, democrática e socialmente referenciada, princípios presentes nas propostas de Educação Integral.

Neste sentido, nossos estudos apontaram a necessária mudança da escola e reafirmam que ela é possível quando se quer a mudança, quando os processos formativos, conquistados e realizados no contexto escolar promovem a reflexão-crítica das práticas a partir da análise das questões sociais que afetam de maneira tão radical o viver de nossos estudantes e os impede de aprender e exercer sua liberdade.

Esse compromisso demanda a construção de um currículo que rompa com perspectivas fragmentadas do conhecimento, estruturando-se como um projeto coletivo, articulador dos diferentes campos do saber, das experiências socioculturais dos estudantes e das especificidades dos territórios onde a escola está inserida.

Neste sentido, a pesquisa encontra no Projeto Político Pedagógico da EMEF Espaço de Bitita a experiência com “Roteiros de Aprendizagens”, inspirados na organização curricular da Escola da Ponte (Portugal), EMEF Campos Salles e EMEF Amorim Lima (RME-SP)

Nos relatos dos entrevistados, destaca-se que as experiências com os roteiros configuram uma prática de organização curricular que, por meio da promoção de ações coletivas, visa à construção de uma comunidade de aprendizagem que privilegie a solidariedade, a criatividade e a autoria dos estudantes. Nesta medida, o PPP da EMEF Espaço de Bitira busca valorizar as capacidades intelectuais de seus estudantes, respeitando suas dificuldades e se comprometendo com o apoio pedagógico a todos os que dele necessitem, atentando para as singularidades.

Os estudos revelaram que a prática curricular desenvolvida por meio dos Roteiros de aprendizagens, gestado nos horários coletivos de estudo, planejamento e avaliação, são produzidos, nesta fase de implantação, pelos educadores, com base nas orientações dadas pela BNCC e pelo Currículo da Cidade.

Embora nossos estudos tenham revelado que as práticas pedagógicas e curriculares, empreendidas nesta escola, sejam ancoradas em referenciais críticos e emancipatórios, estas confrontam-se com a lógica de padronização (BNCC e Currículo da Cidade) e responsabilização imposta pela gestão administrativa da RME-SP com base nos resultados das avaliações externas, focada apenas nos resultados e frequentemente provocando o estreitamento curricular, reduzindo assim a diversidade de conteúdos significativos para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A preocupação das educadoras e educadores da EMEF Espaço de Bitira quanto à política educacional vigente na Cidade de São Paulo ganha peso quando dos indícios de possível intervenção na gestão da escola. O sentimento é de angústia e preocupação com a continuidade do PPP da escola.

Tal fato se consuma ao final da escrita destas considerações, quando fomos tomados de indignação e revolta pela investida autoritária e antidemocrática da gestão Ricardo Nunes e do secretário municipal de Educação Fernando Padula, ao determinar o afastamento de 25 (vinte e cinco) diretores de escola da RME-SP, dentre eles o diretor da EMEF Espaço de Bitira, prof. doutor Claudio Marques Neto, apresentando como justificativa o baixo desempenho no Ideb da escola, e a necessidade de encaminhá-los para um “curso de formação”.

Em detrimento ao conceito de avaliar para buscar a melhoria do currículo e das práticas educativas, a medida adotada pode ser configurada como ferramenta intrinsecamente perversa, controladora e responsabilizadora da escola na pessoa de seus diretores.

Nota-se, nesta medida, que em nenhum momento foram consideradas as realidades singulares dos territórios onde estas escolas estão inseridas e, prejudicadas pela ausência de

políticas públicas intersetoriais, necessárias para a garantia de outros tempo e espaços escolares promotores de uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Deste modo, a pesquisa corrobora com a necessidade de políticas públicas que assegurem a valorização das educadoras e educadores mediante a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento de processos formativos contínuos, que se realizem no contexto real do trabalho, favorecendo a articulação entre formação, currículo e a promoção da Educação Integral em detrimento às orientações e prescrições centralizadas de treinamento de suas educadoras e educadores.

Destaca-se que o fortalecimento de práticas curriculares promotoras da Educação Integral demanda o reconhecimento das educadoras e educadores como protagonistas de seu desenvolvimento profissional, a fim de que sejam capazes de intervir criticamente no currículo e de promover práticas que garantam o direito à educação em sua integralidade.

Apesar dos avanços alcançados e que a investigação científica não se encerra com a sistematização dos dados, mas permanece como movimento contínuo de reflexão, revisão e produção de novas perguntas, permanecem questões que podem dar continuidade ao estudo realizado, especialmente no que concerne à operacionalização concreta das propostas de Educação Integral por meio de ações intersetoriais e da efetiva integração com os territórios.

Destacamos ainda que as contradições entre as exigências normativas de padronização e responsabilização, impostas pelas políticas públicas de governo e os processos formativos e curriculares voltados à promoção de uma educação mais libertária, apontam para a natureza inacabada do conhecimento produzido e sinalizam desafios ainda não plenamente superados.

Os achados desta pesquisa reconhecem que investigar é, antes de tudo, um exercício permanente de escuta, análise e transformação. Processo vivo, inacabado e aberto e que, ressaltam a importância dos processos formativos no contexto escolar, constituindo-se estes como alicerce indispensável para a promoção de práticas pedagógicas que concretizem os princípios da Educação Integral.

Assim, este estudo reafirma a relevância dos horários coletivos como espaços legítimos de formação crítica, desenvolvimento profissional e promoção colaborativa de conhecimento para o aprimoramento e transformação de práticas curriculares alinhadas aos princípios da Educação Integral.

Compreendida como eixo estruturante das políticas educacionais, o investimento nos processos formativos das educadoras e educadores realizados nos horários coletivos configuram-se como possibilidade de suprir lacunas da formação inicial ao favorecer a constituição de vínculos entre as educadoras e educadores na produção de conhecimento e

desenvolvimento de um currículo vivo, dinâmico, orientado pelo reconhecimento da integralidade dos sujeitos e do território escola. Assim, nossos estudos reafirmam a importância dos horários coletivos de estudo e planejamento como possibilidade concreta do desenvolvimento humano e profissional para efetivação da Educação Integral como prática transformadora e como direito à educação de qualidade para nossos estudantes, pois como nos ensina Freire (1999, p.162-163):

Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornando conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeitamento, a dominação a que seja sujeito, a liberdade porque deva lutar, nada diga respeito aos homens e as mulheres pode passar despercebidos pelo educador progressista. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte.

Sigamos reconhecendo essa incompletude que nos coloca em permanente processo de formação. É nesse movimento contínuo de busca e construção que, comprometidos eticamente com nosso processo formativo e, interferindo de maneira crítica e propositiva na construção de novas formas de organização curricular, buscamos a transformação de nossas práticas pedagógicas em direção de uma escola mais justa, democrática, emancipadora que busca a efetivação da Educação Integral como direito e possibilidade de formação plena para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. **Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro**: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A Proposta de Política Pública Educacional no Município de São Paulo: A (Des) Construção de uma Escola Pública Popular, Democrática e com Qualidade. **Memorial Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/5fe0ec1b-1301-482a-b312-1847d0769662>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. **Formação continuada de professores e Paulo Freire**: sobre atualidade e necessidade. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

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, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2025

ANDREOTTI, Azilde. O Arquivo Histórico Municipal e a Instrução Pública - Escolas noturnas para trabalhadores (1891-1892). **Prefeitura de São Paulo**, Informativo nº 40, 2018. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/cultura/w/arquivo_historico/noticias/23574. Acesso em: 15 dez. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O Direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; RONSONI, Fernanda. **Os espaços de formação continuada que se constituem na escola de educação básica**. Revista Educação, v. 22, n. 49, p. 120-141, jan./mar. 2020.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Política Curricular Para A Educação Integral: Formação De Professores No Brasil E Em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Base da Educação Nacional”. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2441-lei9394ldb-educacaointegral&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/04/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 nov. 2024

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Educação Integral em Tempo Integral: As Concepções dos Docentes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

CAPELLA, Leandro. **Docência e Resistência: medos e ousadias nas lutas contra a precarização do ensino superior privado**. 2025. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

CAPOBIANGO, Silvana; LEITE, Vania F. Angelo. **Formação continuada em uma escola de educação integral em tempo integral: engajamento e empreendimento conjunto**. *Revista da Faculdade de Educação da UERJ*, v. 32, n. 70, p. 253-270, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p253-270>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CARDOSO, Cíntia A. Q.; OLIVEIRA, Ney Cristina M. de. **Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação.** *Educação*, v. 47, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47465>. Acesso em: 29 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira??. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 13 dez. 2023. CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de São Paulo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Prolegômenos ao conhecimento Humano** (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP em 2021). São Paulo, 2021.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(as) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: https://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Daianny Madalena; MACHADO, Alice Mattos. **Formação continuada reflexiva – percursos da gestão a favor do saber docente.** *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 69, p. 1-18, e24593 abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n69.24593> . Acesso em: 13 jan. 2025

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. **A formação e o trabalho docente sob a ótica de professores de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba-PR: aspectos preliminares de uma análise.** *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2019. Disponível em: Acesso em: 8 out. 2019.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões Contemporâneas. Mundo do Trabalho e democratização do conhecimento. *In*: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão.** Campinas: Papirus, 2003. p. 127-151.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). Formação de Professores e Cotidiano Escolar. *In*: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação Docente, Escola e Diversidades Curriculares. LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta; TALLEI, Jorgelina; CARRIJO, Viviane Letícia Silva (orgs.). **Diálogos insurgentes: perspectivas decoloniais em transformação**. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 219-234.

FERNANDES, Cadú. A intervenção na direção escolar da Rede Municipal de São Paulo — A interrupção da garantia da educação pública. **Medium**, 2025. Disponível em: <https://cadufernandesfernandes.medium.com/a-interven%C3%A7%C3%A3o-na-dire%C3%A7%C3%A3o-escolar-da-rede-municipal-de-s%C3%A3o-paulo-a-interrup%C3%A7%C3%A3o-da-garantia-da-4355a989407e>. Acesso em: 13 jun.2025.

FONSECA, João Pedro da. **O Cinquentenário dos Parques Infantis de São Paulo: 1935/1985**. Revista Facu. Educ. São Paulo 11(1/2): 135-148, 1985.

FORNAZARI, Glaucia. **Formação de professores em serviço ou controle?** Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, José Cleber de; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da (orgs.). **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p. ISBN 85-86661-34-1.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GODOY, Alexandre Pianelli. O modelo escolar paulistano na revista Escola Municipal (1968-1985). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 101-128, jan./abr. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/FNQJW3D8QCv8zMLtwKXKVJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2025.

GOODSON, Ivos F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomas Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes 2018. 3ª reimpressão, 2023.

HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del Currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1052-1068, jun./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49566>. Acesso em: 18 jan.2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em uma sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de Professores e políticas educacionais**. Revista e-Curriculum. v. 22(2024) Edição Temática ABdC 2024: A BNC-Formação no cenário de reabertura do debate ... Disponível em <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>. Acesso em: 20 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **A inovação educacional no ensino futuro**. São Paulo: Cortez, 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto LDA, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil: Estudo quantitativo. Brasília: MEC/Secad, 2010.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação da educação integral: compromissos para consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro; PINA, Kleber Vieira (orgs.). **A Escola Pública que precisamos**: novas perspectivas para estudantes e professores. São Paulo: Paco editorial, 2019. p. 8. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1qLB8FOpAy1hXBLa8wfKM1QXuqgp3WfsM/view>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOLL, Jaqueline. **Por uma Escola Comum para a formação do povo brasileiro**. Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da Obra de Anísio Teixeira. V. III. Bahia: empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022.

MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação São Paulo: uma política progressista de indução à educação integral em tempo integral. In: SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação**: Uma política progressista de indução à Educação Integral em Tempo Integral. Curitiba: CRV, 2023. p. 17-18.

MOREIRA, Orlandil de Lima; SILVA, Alexandre Magno Tavares da; LIMA, Maria Margareth de. **Educação integral, formação de educadores e universidade**: desafios e possibilidades. EccoS: Revista Científica, São Paulo, n. 38, p. 145-160, set./dez. 2015.

MORIN, Edgar. Éloge de la métamorphose. **Le Monde**, 9 de janeiro 2010. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

MOZZER, Luciene Domenici. **Formação em Serviço no Município de Juiz de Fora (2016-2018): olhares e perspectivas docentes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2020.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. *In: XIII Encontro Nacional de História Oral* - Associação de História Oral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_T_RABALHOSUBMETIDO_XIIIEENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto LDA, 1999.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa – EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 18 nov. 2024.

NÓVOA, António. Colaboração Yara Alvim. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/ IAT, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Bastos; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644453596>. Acesso em: 13 jan.2025.

OLIVEIRA, Marineiva Campos de; TEDESCO, Anderson Luiz; CECCHETTI, Elcio. **Do planejamento a prática docente: relato de implantação do Programa Mais Educação em uma cidade do Oeste catarinense**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 309-322, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n34.16298>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PEREZ, Maria Aparecida. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo: sua relação com o território. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11508/7758>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PEREZ, Maria Aparecida; ANTÔNIO, Fátima Aparecida; VAZ, Carlini Macedo, M. C. Currículo, Território e Comunidade: Dimensões e princípios na Cidade Educadora. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 20, n. 2, p. 265-284, 2023. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1405>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660533>. Acesso em: 20 dez.2024.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 20 dez.2024..

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca. Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. In: PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley (orgs). **Justiça Curricular: por uma educação comprometida com a justiça social**. São Paulo: Dialética, 2023. p.79-103.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A Formação Docente: PIBID e o Estágio Supervisionado**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JR., Emanuel da Conceição. Aspectos essenciais da formação do professor: é preciso pensar a integralidade no sentido humano. In: SANCHES, Emília Maria Cipriano Castro; RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JR., Emanuel da Conceição (orgs.). **Educação Integral em Tempos de Pandemia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 25-35.

SANCHES, Emília Maria Cipriano Castro; RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JR, Emanuel da Conceição (orgs.). **Educação Integral em Tempos de Pandemia**. Campinas: Pontes, 2020.

SANTOS, Julianna Britto; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; SILVA, Priscila Soares. Percursos formativos na educação infantil: o que nos dizem os professores? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 410-443, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS17> . Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1992. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992/detalhe/5e273c991411926002a56a06>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SÃO PAULO. **Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2005. Disponível em: [https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14063-de-14-de-outubro-de-2005#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2014.063,\(AVALIACAO%20DE%20APROVEITAMENTO%20ESCOLAR\).&text=REALIZACAO%20DA%20PROVA%20SAO%20PAULO%20DEDICAO%202011%20NAS%20UNIDADES,DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO](https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14063-de-14-de-outubro-de-2005#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2014.063,(AVALIACAO%20DE%20APROVEITAMENTO%20ESCOLAR).&text=REALIZACAO%20DA%20PROVA%20SAO%20PAULO%20DEDICAO%202011%20NAS%20UNIDADES,DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO). Acesso em 20 jan. 2025.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria. Currículo (verbete). In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 109-110.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola**. Revista Teias, v. 14, n. 33, p. 102-120,

2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24367>. Acesso em: Acesso em 18 jan. 2025

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **O pensamento de Paulo Freire como referência para pesquisar políticas de currículo**. 2012. Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em : <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4352> . Acesso em 18 jan. 2025

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **A Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Formação De Professores No Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011c. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivos-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Relatos de Prática 1/8** - Documento 6. CO-DOT-PSG/As.012/92. São Paulo: SME/DOT, 1992.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção**, n. 1. São Paulo: SME/DOT, 2001a.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção**, n. 2. São Paulo: SME/DOT, 2001b.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção**, n. 4. São Paulo: SME/DOT, 2003.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção**, n. 5. São Paulo: SME/DOT, 2004a.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria nº 1.654, de 5 de março de 2004**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME-SP, 2004b. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06032004P%20016542004SME. Acesso em: 15 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Caderno Temático de Formação**. Diretoria de Orientação Técnica -DOT- Ensino Fundamental. 2004c.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação. **Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 fev. 2005. Suplemento do Diário Oficial. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16741.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria nº 654, de 4 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME-SP, 2006. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-654-de-4-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil**: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo**. São Paulo: SME, 2013. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: dia mês. ano.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo: SME, 2013b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME-SP, 2014a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2014c.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME/Coceu, 2016a.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral**: Experiências Pedagógicas nos Territórios do Saber. São Paulo: SME/Coceu, 2016b.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Princípios e diretrizes gerais da prática da supervisão escolar paulistana**. São Paulo: SME/Coped, 2022a. Disponível em <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Principios-Diretrizes-Supervisao-Escolar-Paulistana-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 14 de 04 de março de 2022**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2022b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2022/detalhe>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 26 de 10 de agosto de 2022**. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI”. São Paulo: SME, 2022c. 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: 20 jan. 2025.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 25 de agosto de 2024**. Amplia a abrangência do “Programa São Paulo Integral – PSPI”, instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 2015. São Paulo: SME, 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: 20 jan. 2025.

SOARES, Aline Zero. **Educação integral, aprendizagens e resultados sociais**: lições e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2024.

SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação**: Uma política progressista de indução à Educação Integral em Tempo Integral. Curitiba: CRV, 2023.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves Abreu; FELDMANN, Marina Graziela. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interesses humanas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ZANELLA, Andreia Migon. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

ZEGGIO, Maria Teresa. **Formação de professores nos governos democráticos**. Ecos Ver. Científica, nº 02, v.03, dez. 2001.

ZUCHETTO, Suzana Casella. **A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores**. Petrópolis: Vozes, 2001.

APÊNDICE – A

Questionário 1

O presente questionário tem como objetivo identificar os sujeitos da pesquisa intitulada “PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORAS E EDUCADORES, EM CONTEXTOS DE TRABALHO, PARA O APRIMORAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL”

O objetivo desta pesquisa é Investigar como os processos formativos dos educadores, realizados nos horários coletivos de estudo e planejamento, em unidade de educação da rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (lôcus da pesquisa) que aderem aos Programas indutores de Educação Integral, são realizados e potencializam o trabalho pedagógico para o desenvolvimento curricular na perspectiva da educação integral e, tem como justificativa a importância do desenvolvimento dos processos formativos de educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam projetos de intervenção, no contexto escolar, para o desenvolvimento da Educação Integral.

Sua contribuição é muito importante para o andamento da pesquisa em tela. Assim, solicitamos o preenchimento deste como forma de iniciarmos um primeiro contato.

Grata pela atenção.

Regina Colla

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome*

idade*

gênero*

feminino

Masculino

Prefiro não dizer

outro

1. Formação inicial/ Graduação em:*

2. Tempo de Magistério*

3. Cargo/função atual*

4. Realizou curso(s) de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e/ou outras formações de média e/ou longa duração? *

sim

não

5. Se na questão anterior você assinalou “sim”, Qual(is) principais curso(s) realizou?

6. Se na questão 4. você assinalou “sim”, como estes cursos contribuíram para o seu processo formativo? *

Ampliaram meu repertório de práticas pedagógicas.

Aprofundaram meus conhecimentos em áreas específicas.

Melhoraram minha capacidade de lidar com desafios na sala de aula

Não percebi impacto significativo.

Outro:

7. Em seu processo formativo de que modo foi abordada os princípios da Educação Integral? *

8. Em que medida sua participação nos horários coletivos de estudo tem contribuído para qualificar seu trabalho pedagógico pautado nos pressupostos da educação integral?

*

9. Qual o seu envolvimento/ participação no Projeto de Educação Integral da Escola?

10. Você poderia contribuir com a segunda etapa da pesquisa: Entrevista*

sim

não

11. Se sim, para podermos dar continuidade e facilitar nosso encontro solicito um meio de contato pessoal (celular/ WhatsApp/ e-mail).

Caso você prefira garantir o anonimato de sua identidade, indique duas opções de nomes (de pessoa) para utilizarmos como seu nome fictício na pesquisa.

Disponibilizado pelo link:

https://docs.google.com/forms/d/1_6xueETCIEYxS09_LRp5xng4OTd9yzmpnZX7CUOR-Y0/edit

APÊNDICE – B

Título do Estudo: OS PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES EM CONTEXTOS DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pesquisador Responsável: Regina Célia Colla Rodrigues

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é Investigar como os processos formativos dos educadores, realizados nos horários coletivos de estudo e planejamento, em unidade de educação da rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (lôcus da pesquisa) que aderem aos Programas indutores de Educação Integral, são realizados e potencializam o trabalho pedagógico para o desenvolvimento curricular na perspectiva educação integral e, tem como justificativa a importância do desenvolvimento dos processos formativos de educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam projetos de intervenção, no contexto escolar, para o pleno desenvolvimento da Educação Integral.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: 1. observação dos encontros de formação e reuniões pedagógicas, 2. entrevista semiestruturada para colher suas considerações sobre: conceito da educação integral, percurso formativo desenvolvido ao longo de sua carreira e suas contribuições no processo de desenvolvimento da concepção de educação integral e, sua participação na implantação e implementação do programa de educação integral na unidade de educação. Esta entrevista deverá ter um tempo médio de 60 minutos, será gravada e depois transcrita, garantindo o sigilo de sua identidade. Após a transcrição será submetida à sua apreciação e, se necessário, ajustes e complementações, se o (a) Sr. (a) assim desejar.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: interferência na rotina de estudo e formação; constrangimento ao se expor durante a realização da observação dos trabalhos realizados nos horários de estudo e formação e da entrevista; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às questões da entrevista. Importante lembrar que a quebra do sigilo e confidencialidade dos dados pode ocorrer em qualquer pesquisa, contudo procuraremos assegurar a confidencialidade

e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, inclusive em termos de autoestima e de prestígio.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado; refletir sobre as práticas pedagógicas e aprimorar o desenvolvimento de novas possibilidades para o desenvolvimento curricular incorporando ações e estratégias.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Regina Célia Cola Rodrigues, pelo telefone (11) 96630 6144, endereço Av. Nuno Mendes Torres, 150 no horário comercial e/ou pelo e-mail reginaccola@gmail.com, ou com Comitê de Ética em Pesquisa campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP. Endereço: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br – site: <http://www.pucsp.br/cometica>

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: “OS PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES EM CONTEXTOS DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL”

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	-----------------------------

Eu, Regina Célia Cola Rodrigues, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____
---	-----------------------------

Eu esta