

## Educação integral e em tempo integral: percepções de atores escolares

Integral education in full-time: perceptions of school actors

Educación integral en jornada completa: percepción de los agentes escolares

Adelina de Oliveira Novaes<sup>1</sup>

Angela Maria Martins<sup>2</sup>

Kamila Lima de Santana<sup>3</sup>

Silvana dos Santos Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo discute resultados obtidos em pesquisa que analisou a implementação do Programa São Paulo Integral, na rede municipal de ensino de São Paulo. O campo teórico se ancora no universo simbólico constante no discurso dos agentes da implementação, com foco no interacionismo simbólico e na epistemologia interacional em práticas profissionais. Foram analisadas as respostas de 937 participantes, sendo 227 profissionais das escolas, quatro dirigentes e 706 alunos e familiares. Especificamente as respostas de diretores e professores à uma questão aberta que buscou apreender processos interativos entre os profissionais envolvidos na implementação do referido Programa compusera o *corpus* textual para o processamento do *software* Alceste (Analyse Lexical par Contexte D'un Ensemble de Segments de Texte). Da consideração dos três *clusters* encontrados por meio da análise lexical, identificou-se que ainda são desafios para efetivação de educação integral em tempo integral: formação específica para profissionais

- 1 Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, onde atua como coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed), como pesquisadora permanente da Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente e como membro do conselho científico da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici. É docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Vice-Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo.
- 2 Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Realizou pós-doutorado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008). Desde 1996 é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas na área de política e gestão da educação. É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na mesma instituição, desde 2010. É bolsista produtividade do CNPq. Tem estudado principalmente os seguintes temas: políticas educacionais e gestão da educação; metodologias de pesquisa; trajetórias, práticas e identidade profissional de diretores e professores.
- 3 Mestre em Educação na Universidade Cidade de São Paulo na linha das Políticas Públicas Educacionais. Formação em magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Cefam (2003). Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade São Marcos (2008) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2013). Professora efetiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde 2005. Desenvolve atividades de pesquisas e formação sobre oficinas de itens, elaboração de matrizes de avaliação, com experiência em avaliações externas em larga escala. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).
- 4 Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Mestre pelo Programa de Formação de Gestores Educacionais UNICID/SP. Professora de educação infantil e ensino fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Anos Iniciais do Ensino fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, currículo, alfabetização matemática, letramento e interdisciplinaridade. Atualmente, na Divisão Pedagógica da Prefeitura Municipal de SP - DRE Guaianases, trabalhando com a formação de professores do ciclo de alfabetização e na Assessoria pedagógica da secretaria municipal de educação de Poá/SP.

envolvidos no Programa; ampliação de recursos humanos; ampliação de espaços e recursos materiais para extensão do tempo integral para os demais anos.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Ensino Fundamental; Interacionismo Simbólico.

**Abstract:** This article discusses results obtained in research that analyzed the implementation of the São Paulo Integral Program, in the municipal education network of São Paulo. The theoretical field is anchored in the symbolic universe constant in the discourse of the agents of implementation, focusing on symbolic interactionism and interactional epistemology in professional practices. The answers of 937 participants were analyzed: from 227 school professionals, 4 principals and 706 students and family members. Specifically, the answers of headmasters and teachers to a discursive question composed the *corpus* for the processing of the software Alceste (Analyse Lexical par Context D'un Ensemble de Segments de Texte). From the consideration of the three clusters found through the lexical analysis, it was identified that are still challenges for the effectiveness of full-time education: specific training for professionals involved in the Program; expansion of human resources; expansion of spaces and material resources for extension of full time to other years.

**Keywords:** Comprehensive Education; Elementary School; Symbolic Interactionism.

**Resumen:** Este artículo discute los resultados obtenidos en la investigación que analizó la implementación del São Paulo Programa Integral, en la red municipal de educación de São Paulo. El campo teórico está anclado en el universo simbólico constante en el discurso de los agentes de implementación, centrándose en el interaccionismo simbólico y en la epistemología interaccional en las prácticas profesionales. Se analizaron las respuestas de 937 participantes: 227 profesionales de la escuela, cuatro directores y 706 estudiantes y familiares. En específico, las respuestas de directores y profesores a una pregunta abierta que pretendía aprehender los procesos interactivos entre los profesionales implicados en la implantación del referido Programa componían el *corpus* textual para el tratamiento del software Alceste (Analyse Lexical par Context D'un Ensemble de Segments de Texte). A partir de la consideración de los tres *clusters* encontrados a través del análisis léxico, se identificó que aún son desafíos para la efectividad de la educación a tiempo completo: formación específica para los profesionales involucrados en el Programa; ampliación de los recursos humanos; ampliación de los espacios y recursos materiales para la extensión del tiempo completo a otros años.

**Palabras claves:** Educación Integral; Enseñanza Fundamental; Interaccionismo Simbólico.

### Educação Integral em Tempo Integral: o que dizem estudos da área?

Inicialmente,<sup>5</sup> resalte-se a relevância de se discutir a diversidade de toponímias para a denominação de situações de ampliação do tempo e do espaço em escolas públicas. Invariavelmente o termo mais comum encontrado na literatura da área é o de educação integral, assim como Educação em Tempo Integral (ETI) ou Educação Integral em Tempo Integral. O relatório *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – estudo qualitativo* (BRASIL, 2010), financiado pelo Ministério da Educação, identificou cerca de 800 experiências envolvendo a ampliação da jornada no Brasil. O referido documento aponta que a implementação dos programas/projetos de educação integral em tempo integral ocorre em diversos espaços das unidades escolares, assim como em espaços comunitários, igrejas e associações de bairros.

---

5 O projeto original foi coordenado por Vanda Mendes Ribeiro e Alexsandro Santos, o projeto “A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: análises e proposições”, foi financiado pela UNESCO e pela PMSP e congregou pesquisadores da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

A defesa da educação integral em tempo integral, invariavelmente, vem ocorrendo em momentos eleitorais, como bandeira de programas de diferentes partidos políticos. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1211), na “campanha eleitoral de 2014 tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo”, essa defesa ocorreu em campanhas de candidatos com agendas divergentes entre si. Para a autora, a educação integral – no senso-comum do discurso eleitoral –, assume um caráter polissêmico de promessa como resposta a uma dada necessidade da população.

Historicamente, no Brasil, “movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira, já defendiam a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a então escola primária” (COELHO, MENEZES, 2007, p. 1). Assim, gradativamente, iniciativas começaram a ser implementadas no campo das políticas educacionais: a Escola Parque (em Salvador, nos anos 1950), os Ginásios Vocacionais (em São Paulo, nos anos 1960) e os Centros Integrados de Educação Pública, popularmente conhecidos pela sigla CIEPs (no Rio de Janeiro, nos anos 1980).

Para Cavaliere (2007), o chamado “efeito escola” explica as diferenças no desempenho de alunos e, entre outros aspectos analisados por estudos ancorados nessa concepção, o tempo logra relevância, porém, não se pode afirmar que ocorra “uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa” (p. 1015). A autora cita a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro, avaliada negativamente pela população usuária, em função de atividades pouco interessantes ofertadas nas unidades, o que incidiu na construção de concepções negativas sobre o programa e em seu esvaziamento. Cavaliere (2007) apresenta, ainda, algumas ações nacionais implementadas: a criação do programa Escola Pública Integrada para o ensino fundamental da rede pública estadual em Santa Catarina, em 2005; o Programa Aluno de Tempo Integral, em Minas Gerais, também criado em 2005; o Programa Escola de Tempo Integral, criado em São Paulo, em 2006. Ainda na década de 1990, o estado do Rio Grande do Sul criou 64 CIEPs e, em agosto de 2004, implantou 23 escolas de horário integral espalhadas em 19 municípios gaúchos. Iniciativas também foram implementadas em capitais como Manaus, Palmas, Recife e Salvador, e em redes municipais menores tais como Americana, Sorocaba, Araruama, Cascavel, Pato Branco e Apucarana.

A implantação do programa federal Mais Educação (BRASIL, 2007) se configurou como o principal elemento norteador nacional no que se refere à ampliação da jornada escolar, porém não teve papel expressivo na unificação de ações em nível local. Muitos municípios já realizavam projetos específicos de ampliação de jornada e, após a edição do programa federal, continuaram fomentando projetos locais, desvinculados do programa Mais Educação.

Coelho (2012), ao entrevistar os gestores na pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, aponta que as ações implementadas por estados e municípios poderiam ser agrupadas em dois movimentos: busca de melhoria na qualidade da educação; proteção à criança em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, várias iniciativas não explicitam a ampliação da jornada escolar como direito social, assim como não esclarecem a necessidade de superar a visão relacionada à filantropia, com vistas à ampliação de oportunidades de aprendizagem de crianças e jovens. A literatura assinala, ainda, os processos de esgotamento dos programas/projetos e o modo como se encerram: o rompimento de projetos implementados por gestões anteriores; a ausência de recursos para a sustentabilidade dos projetos que, após sua implantação, são considerados onerosos e não mais atrativos; a formação inadequada dos profissionais envolvidos; a pouca atratividade e/ou inadequação de atividades pedagógicas significativas

que oportunizem a melhoria da aprendizagem dos alunos (CAVALIERE, 2007; COELHO, CAVALIERE, 2003; COELHO, MENEZES, 2007).

Com base no conjunto de estudos realizados durante dez anos, Cavaliere (2007) identifica, ao menos, quatro concepções de escola de tempo integral: a visão assistencialista (predominante), que compreende “a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados” [...] “onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”; a visão autoritária, que considera a escola de tempo integral como uma possibilidade de prevenir crimes e delinquências, pois prender crianças e jovens na escola é melhor do que deixá-los soltos nas ruas; a concepção democrática que considera a escola de tempo integral um mecanismo emancipatório, ao proporcionar cultura, o aprofundamento dos conhecimentos e a construção de cidadãos críticos. Nas palavras da autora:

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Tomando como ponto de partida os estudos realizados, apresenta-se na sequência aspectos normativos do Programa São Paulo Integral (PSPI) e sua contextualização na política educacional do município de São Paulo.

### **O PSPI: contexto institucional e lócus da pesquisa**

A Rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) conta com a seguinte estrutura organizacional: Unidades Educacionais/Centros Educacionais; Diretorias Regionais de Educação; Órgãos Centrais e Conselho Municipal de Educação. A rede conta com 1.556 unidades educacionais, 1.537 diretores e 2.094 coordenadores pedagógicos. A Portaria nº 1.224, de 2014, institucionalizou o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) para registros das práticas pedagógicas desenvolvidas em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) – incluindo as unidades que oferecem educação integral, em tempo integral –, tendo como uma das principais consequências, a substituição dos diários de classe de papel e a utilização de uma plataforma para planejamento, registro e controle das atividades escolares.

No Ensino Fundamental da RME-SP, os professores podem assumir funções, por meio da designação, para atuar em projetos que são comuns nessa etapa de ensino. São elas: (a) Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) que desenvolve projetos com Tecnologias para Aprendizagem, orientados pela Instrução Normativa SME nº 01 de 31 de outubro de 2019 (SÃO PAULO, 2019a); (b) Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) que desenvolve projetos com foco na escola leitora, orientados pela Instrução Normativa SME nº 34 de 01 de novembro de 2019 (SÃO PAULO, 2019d); (c) Professor Orientador de Área (POA), que atua em parceria com a coordenação pedagógica em formações e planejamento das ações docentes, a Instrução Normativa SME nº 31 de 31 de outubro de 2019 que orienta a atuação desse profissional (SÃO PAULO, 2019b); (d) Professor de Apoio Pedagógico (PAP), que desenvolve o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens destinado aos estudantes com dificuldade de aprendizagem matriculados do 3º ano ao 9º ano, a Instrução Normativa SME nº 32 de 31 de outubro de 2019, que orienta as ações deste projeto (SÃO PAULO, 2019c).

O Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018 estruturou, dentre outros órgãos, a Coordenadoria Pedagógica (Coped), responsável por discussões e proposições de políticas públicas que envolvem o trabalho pedagógico da Rede. A Coped atua diretamente com os profissionais das 13 Diretorias Regionais de Educação espalhadas pelas regiões da cidade, estruturadas com os seguintes setores: Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (Diceu); Divisão de Administração e Finanças (Diaf); Divisão Pedagógica (Diped) e Supervisão Escolar.

No ensino fundamental, as formações continuadas são planejadas e orientadas pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) e descentralizadas na Diretoria Regional de Educação (DRE), sob a responsabilidade da Divisão Pedagógica (DIPED), que disponibiliza situações de formação com vários encontros ao longo do ano letivo, organizados de modo a promover o aprofundamento teórico, situações de reflexão, de construção e reconstrução da prática.

Em 2017, na gestão de João Dória Júnior (2017-2018), a concepção orientadora passou a ser: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, baseada na portaria 4.290, de 30 de julho de 2014.<sup>6</sup> Nesse mesmo ano, no mês de dezembro, a PMSP lançou o documento curricular para as diferentes Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, o denominado Currículo da Cidade.<sup>7</sup> Essa proposta curricular está alinhada ao documento federal intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considera ainda o percurso da rede, com o objetivo de atualização dos documentos já construídos.

As Unidades Educacionais que atendem estudantes do Ensino Fundamental, etapa que é foco desta investigação, são compostas por equipes com diferentes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor, coordenador pedagógico, quadro de apoio, professores e funcionários terceirizados (merenda e limpeza). Com exceção do diretor escolar, a quantidade dos demais cargos em cada unidade depende do número de turmas/alunos que a escola atende.

Instituído pela Portaria nº 7.464 de 03/12/2015, o Programa São Paulo Integral, tem por objetivo “promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem” (SME, p. 10). Apresenta a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias por todos os dias da semana, atendendo aos estudantes das turmas indicadas pelos gestores no momento da adesão ao referido programa.

O Programa foi reorganizado pela Portaria nº 8.003/2017 e pelas Instruções Normativas nº 13/2018 e nº 21/2019. A adesão por parte das Unidades Educacionais ao Programa São Paulo Integral é feita por meio do Conselho de Escola, do qual participam os representantes das famílias, os estudantes, as educadoras e os educadores, os funcionários e os gestores. As ações e orientações são definidas em conjunto com a Coordenadoria Pedagógica (COPED), Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) e Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados COCEU e descentralizadas nas respectivas diretorias regionais de educação (DREs).

---

6 Define ações procedimentais para a organização da oferta dos cursos e eventos para a implantação do sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – instituído pela portaria nº 4289, de 30/07/14 mantida até o momento.

7 O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Ciências Naturais Ciências Humanas: Geografia e História.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), em seu último documento orientador, define a educação integral COMO

[...] aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania. Trata-se não de uma modalidade, mas uma concepção política, um paradigma urgente, necessário e possível para a qualidade social em educação na nossa cidade. Uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva da Cidade Educadora (SME/COPED, 2020, p. 9).

Entre as ações relacionadas ao programa, destaca-se: a formação para professores e coordenadores pedagógicos por meio de cursos ofertados pela SME; o grupo de trabalho (GT) e o Professor Orientador de Educação Integral (POEI). A formação busca discutir e fomentar a concepção de Educação Integral, presente no currículo da cidade, auxiliar as equipes escolares no desenvolvimento das ações, além de articular as propostas do programa com os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

O GT, instituído pela Portaria nº 5.280 de 01 julho de 2019, tem a função de implementação, acompanhamento e avaliação do PSPI e conta com nove representantes da SME. O POEI é uma função atribuída aos professores das unidades educacionais participantes do PSPI e tem como principal função promover a articulação entre os docentes no desenvolvimento dos projetos, considerando as premissas da educação integral e as possibilidades de trabalho pedagógico.

Para organização dos tempos e espaços das turmas participantes do PSPI, as unidades escolares contam com os territórios do saber, por meio dos quais as equipes definem quais experiências pedagógicas serão desenvolvidas pelos docentes, respeitando a proposta curricular presente no currículo da cidade, no documento intitulado “Educação Integral: Política São Paulo Educadora”. A Matriz de Saberes indica o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade e tem como propósito: formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável (SME, 2017, p. 24). Também são considerados os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares (SME, 2017, p. 35).

De acordo com dados da SME, em 2016, primeiro ano do programa, 110 escolas de educação integral em tempo integral atenderam 15.491 educandos; em 2020, 193 escolas atenderam 28.561; apenas 8 escolas desistiram do Programa, o que indica adesão significativa das escolas (SÃO PAULO, 2020).

### **Articulações teórico-metodológicas**

Optou-se pela vertente interacionista no intuito de obter elementos simbólicos que permeiam as situações e vivências do cotidiano, considerando que processos interativos possibilitam aos sujeitos desenvolver a comunicação, estabelecer contatos sociais (primários e secundários), criar grupos de referência e redes de relações que configuram comportamentos sociais.

No âmbito da Escola de Chicago, George Herbert Mead estruturou a concepção de interacionismo simbólico em suas aulas, por meio de notas, influenciado pelo pensamento de George Simmel (1858-1918),

John Dewey (1859-1952) e William James (1842-1910), no contexto do universo cristão-protestante cuja preocupação central se referia à necessidade de intervenções na realidade para superação dos graves problemas sociais e econômicos originados da intensificação das relações sociais de produção que promoveram a migração da população rural para a cidade (FINE, 2005). Contudo, o termo veio a público apenas em 1937, na sistematização elaborada e divulgada por Herbert Blumer (1982). Como se analisou anteriormente, a Escola de Chicago desenvolveu pesquisas multidisciplinares que propunham conhecimentos para solução de problemas sociais existentes na cidade, tais como a criminalidade, o desemprego, a pobreza e as minorias raciais.

Suas premissas básicas podem assim ser resumidas: a associação humana ocorre em processos interativos nos quais cada ator percebe a intenção do *outro* e constrói sua resposta baseado nessas intenções, transmitidas por meio de gestos passíveis de serem interpretados, em contextos ligados por elementos linguísticos, designados de símbolos significantes; não são respostas diretas, mas baseadas em processos de negociação compartilhada, em busca de consensos; a sociedade constitui o contexto no qual o *self* surge e se desenvolve, portanto, o precede e esse desenvolvimento se inicia nas imitações da criança; nos processos interativos, as situações e vivências do cotidiano possibilitam a emergência de sentidos não como algo intrínseco ao ser, pois grupos humanos existem em ação; ao se colocar no lugar do *outro* (*role-taking*), o indivíduo compartilha sentidos sob a forma de compreensões e expectativas comuns (HAGUETTE, 2005, p. 28-29).

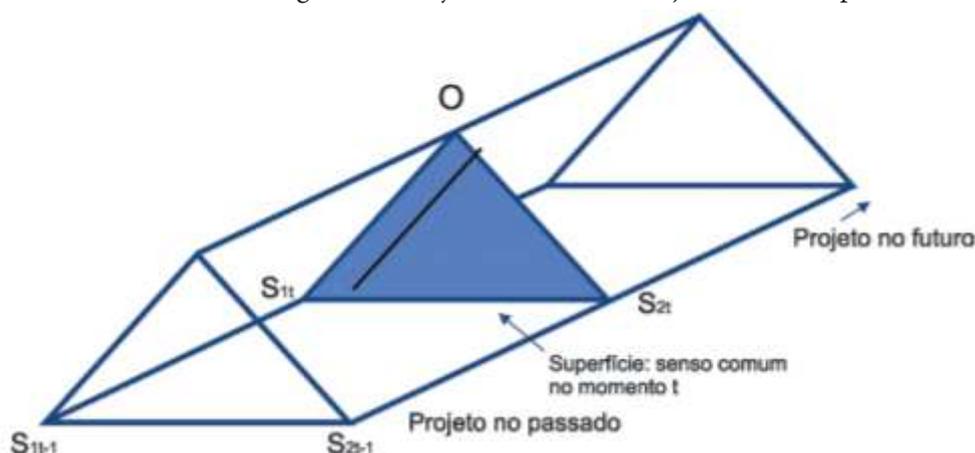
Após polêmicas em torno da conceituação formulada por Blumer (com base no pensamento de Mead), apontando sua excessiva centralidade no sujeito em detrimento de relações macroestruturais, desde fins dos anos de 1960 o interacionismo simbólico foi recuperado por estudos qualitativos fundamentados em diversas perspectivas. Contudo, ao menos três premissas clássicas permaneceram: conhecemos as coisas pelo seu significado; os significados são criados pela interação social; os significados mudam pela interação social (FINE, 2005, p. 89). Nessa direção, o interesse clássico do interacionismo - não estatístico, microsociológico, relativista - se alinhou a outras tradições ancoradas em diferentes abordagens: fenomenologia, teorias pós-modernas, semiótica. Em síntese, o campo do interacionismo simbólico reestruturou a noção das relações entre macro-micro na sociologia, entre função/estrutura, assim como na divisão entre realistas sociais e interpretacionistas (FINE, 2005).

Concomitantemente às teorias das trocas e dos modelos racionais de escolha, o campo do interacionismo passou a considerar a conexão entre os níveis de análise, construindo o paradigma da ordem negociada com base nas seguintes premissas: a organização pode ser conhecida de baixo para cima; as instituições têm papel relevante na construção de significados, na canalização de interações e na construção de formas sociais. Porém, macroestruturas não determinam completamente significados e interações, pois há um meio termo - as mesoestruturas - possibilitando que ações individuais configurem dinâmicas sociais, autorizando organizações, instituições políticas, a economia e o estado a “convencerem” os atores sociais a obedecerem a ordem vigente (FINE, 2005).

Contudo, tendo em vista que a pesquisa não contemplou a observação de processos interativos *in loco* - por meio da realização de estudos de campo -, a análise encetada recorreu à consideração do simbólico constante do discurso dos agentes da implementação, lançando mão da proposição de Marková (2017b) para estudos acerca da epistemologia interacional em práticas profissionais.

A epistemologia interacional em práticas profissionais debatida por Marková (2017a) inscreve-se na perspectiva dialógica da teoria das representações sociais, visto que se baseia na tríade Ego-Álter-Objeto/mundo (MARKOVÁ, 2017b). De acordo com Marková (2017a), há um significado empírico fundamental da interdependência do Ego-Álter (Eu-Outro). O Ego define o Álter e eles transformam um ao outro na relação com o objeto/mundo. Por sua vez, Bauer e Gaskell (1999) expandiram o triângulo Ego-Álter-Objeto, concentrando-se na dimensão temporal (Figura 1).

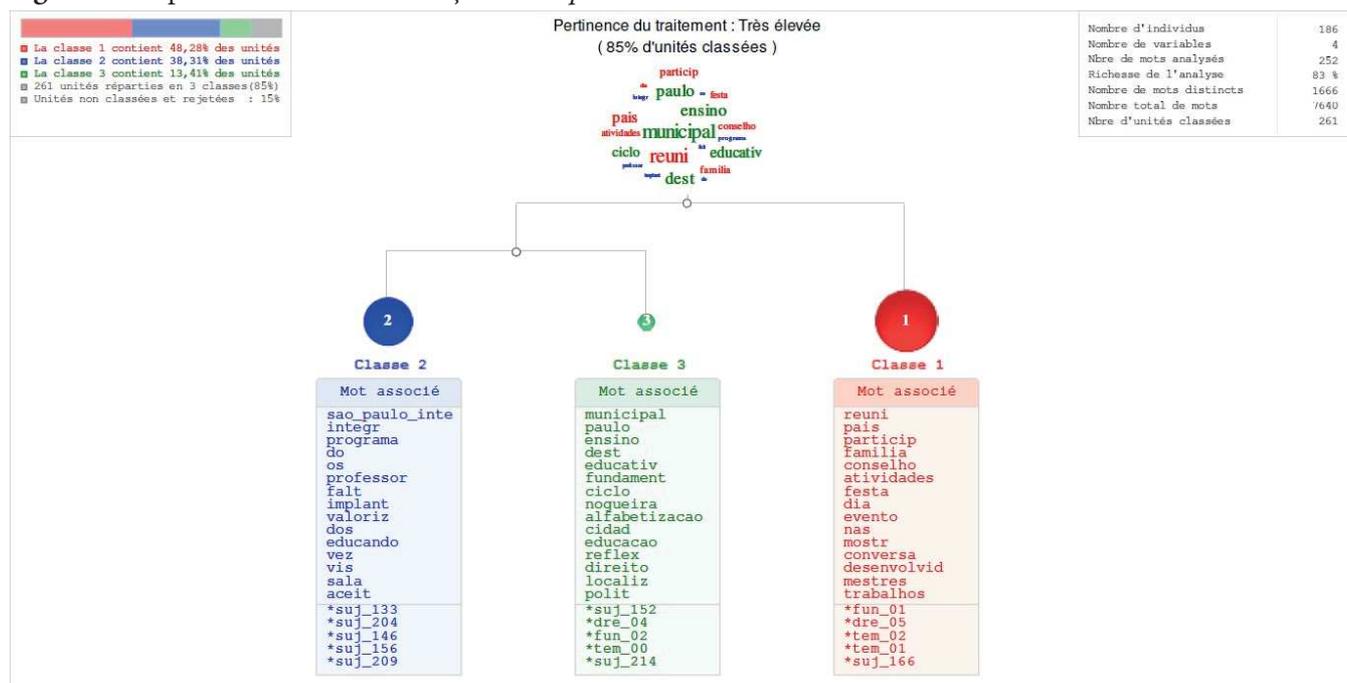
**Figura 01.** Modelo Toblerone da tríade Ego-Álter-Objeto/mundo na relação com o tempo



Fonte: Bauer e Gaskell (1999).

Com base na perspectiva tríade Ego-Álter-Objeto/mundo ou Eu-Outro-Objeto buscou-se compreender as relações de diretores e professores com o “Programa São Paulo Integral” e com os *outros* constitutivos da tríade, como estudantes, a Rede, os pares etc., ao considerar as distintas temporalidades expressas nos discursos (especialmente no que concerne à temporalidade – antes e depois – da implementação do Programa). Professores e diretores responderam à seguinte questão aberta: *O Programa São Paulo Integral apresenta como um dos pressupostos de sua fundamentação – dentre outros – a necessidade de extensão do tempo de permanência dos educandos nas escolas, alinhado ao Projeto Político-Pedagógico, orientado por princípios democráticos e participativos. Explique como sua escola dinamiza as relações de convivência entre a equipe de gestão, os professores, os alunos, suas famílias (e/ou responsáveis) e de que forma acolhe a comunidade do entorno, com vistas a constituir espaços e vivências democráticas.*

Os questionários estiveram à disposição para resposta dos sujeitos da pesquisa, de 24 de junho a 14 de agosto de 2019. Durante esse período, foi realizado um conjunto de iniciativas visando o engajamento dos potenciais respondentes, o monitoramento das respostas e o apoio às escolas e DREs para a participação na pesquisa. Responderam aos questionários, de forma completa, 227 profissionais das escolas e DREs, quatro dirigentes da SME e 706 alunos e familiares, totalizando 937 respostas. Obteve-se mais de 25% de retorno, sendo que os diretores de escolas que estão no PSPI e os POEI foram os profissionais que mais se envolveram com a pesquisa, apresentando percentual de retorno acima de 50%. Pelo menos um profissional de 77 escolas participou da pesquisa, entre as 83 que receberam questionários, por terem disponibilizado e-mails após o contato feito por telefone com gestores das escolas que contemplavam os critérios estabelecidos para participação.

Figura 02. Especificidades e classificação do *corpus*

## Síntese dos resultados

Tendo em vista o volume e a natureza do material coletado, as respostas de diretores e professores à questão aberta constante do questionário Google Forms foram sistematizadas e compuseram o *corpus* textual para o processamento do *software* Alceste (Analyse Lexical par Contexte D'un Ensemble de Segments de Texte), um programa informatizado de análise de dados verbais que visa evidenciar as informações essenciais contidas em um texto. Por meio desse método, que não esconde seu fundamento lexicométrico, os traços mais fortemente característicos do 'funcionamento' do léxico são considerados 'mundos lexicais' (KALAMPALIKIS, 2003, p. 151). Assim, na pesquisa, os valores de parâmetros foram definidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado e, após o corte do *corpus* textual em unidades textuais pequenas, o Alceste realizou três classificações sucessivas. Para o processamento do material discursivo, foram consideradas como variáveis o cargo ou função dos respondentes (Professor, Professor Orientador, Coordenador Pedagógico e Diretor), seu tempo no exercício da função (sem informação, de 1-5 anos, de 6-10 anos) e a diretoria de ensino à qual está relacionado.

Como mostrado na figura 2, 85% das unidades textuais do *corpus* foram classificadas (o que representa um valor bastante elevado) e 15% foram descartados da análise. As unidades classificadas foram divididas em 3 *clusters*, também chamados de classes.

Cada classe foi numerada na ordem de aparição na classificação, e os gráficos gerados pelo programa permitiram a identificação de seus tamanhos e importância. Os contextos das palavras foram retomados pelas pesquisadoras, para a compreensão das acepções de cada classe, a partir desse momento entendidas como categorias de sentido, razão pela qual cada classe ganhou um título, inspirado na abordagem teórica interacional que deu base ao estudo.

## **Classe 1 – Relação família-escola: projetos para implementação do PSPI**

Por meio da interpretação do relatório resultante do processamento do Alceste, foi possível depreender que a Classe 1 é a mais específica, uma vez que foi a primeira a ser separada na árvore de classificação, e que o seu vocabulário é o mais homogêneo, visto que representa 48,28% de unidades textuais classificadas, tendo sido caracterizada sobretudo pelos termos “reuni”, “pais”, “particip”, “família”, “conselho” e “atividades”. As respostas de professores da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia são as mais representativas da classe.

A classe 1 refere-se às ações realizadas por diretores, coordenadores pedagógicos e professores para a implementação do PSPI. O planejamento e execução dessas ações dizem respeito sobretudo aos *outros* (Álter) constitutivos da tríade, em especial aos pais e responsáveis dos estudantes, e à comunidade do entorno.

Nesse tocante, destaque foi dado às reuniões de pais e mestres e ao conselho de escola, mas outras ações adotadas foram elencadas, a saber: palestras, dia da família, saraus, mostra cultural, chás literários, festa junina, associação de pais e mestres, mostras, ações cidadãs, feira de ciências, oficinas de artesanato, rodas de conversa, xadrez, formatura anual, academia estudantil de letras, campeonatos, bingo poético e show de talentos.

Apesar do evidente empenho de diretores e professores na implementação dos projetos, tais ações não são suficientes para a efetiva implementação do PSPI, que exigiria uma programação de projetos mais articulados. Nesse sentido, os docentes demandam uma educação integral para “além do tempo integral”, como pode ser observado na classe.

## **Classe 2 – O objeto da tríade interacional: o Programa São Paulo Integral**

Após a definição da Classe 1, o processamento do Alceste separou a Classe 2, que representa 38,31% de unidades textuais classificadas, tendo como termos significativos “São Paulo Integral”, “integr”, “programa” e “professor”. As respostas de professores da Diretoria Regional de Educação Ipiranga são as mais representativas da classe.

O PSPI, objeto da tríade interacional ao qual se dedica este estudo, é o conteúdo nuclear desta classe que permite a compreensão das relações de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos com o Programa, bem como com os outros constituintes da interação (estudantes, familiares, comunidade do entorno) no que concerne à implementação.

Os respondentes avaliam positivamente o PSPI, por permitir a ocupação de variados espaços, a ampliação do repertório escolar dos estudantes, o avanço da demanda por formação e o interesse dos envolvidos em buscar alternativas na implementação do Programa.

Nesse processo, constituem desafios: uma formação específica para a implementação do PSPI; ampliação de recursos humanos; ampliação de espaços e recursos materiais para extensão do tempo integral para os demais anos (reorganização de espaços e conteúdos).

### Classe 3 – A dimensão temporal da implementação do Programa

Por fim, foi separada a Classe 3, que representa 13,41% de unidades textuais classificadas, caracterizada pelos termos “municipal”, “Paulo”, “ensino”, “educativ” e “fundament”. As respostas de coordenadores pedagógicos da Diretoria Regional de Educação São Miguel e da EMEF Paulo Nogueira Filho da Diretoria de Ensino Norte 1 foram as mais representativas desta classe que evidencia a dimensão temporal das escolas e, por conseguinte, da implementação do PSPI.

Destaque foi dado à educação integral e ao currículo da cidade, pela construção coletiva, na articulação de saberes para o desenvolvimento de um “currículo em movimento”, integrador e inclusivo, elaborado no cotidiano educativo, mas compreendido como demandas da sociedade, sobretudo no que se refere à necessidade de acolhida de alunos que necessitam ficar mais tempo na escola.

Os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, são lócus prioritário da implementação desse currículo em movimento, que visa a garantia do direito de aprender, dos direitos humanos, dos direitos de todos (reflexão motivada sobretudo pela presença de estudantes sírios), por meio da promoção de uma educação de qualidade.

### Considerações permitidas

Os elementos acerca do simbólico, que permeiam as situações e vivências do cotidiano dos profissionais que implementam PSPI, foram considerados a partir da tríade Ego-Álter-Objeto/mundo ou Eu-Outro-Objeto. Significa dizer que as relações de diretores e professores com o PSPI e com os Outros constitutivos da tríade, como estudantes, a Rede, os pares etc., ao considerar as distintas temporalidades expressas nos discursos foram os elementos orientadores da análise, uma vez que a interação entre atores escolares amplia potencialidades para compreensão das subjetividades que permeiam práticas de diretores, professores e coordenadores pedagógicos, contribuindo para a indicação de subsídios e até mesmo de intervenções na implementação de iniciativas governamentais.

No processamento do material discursivo, foram consideradas como variáveis o cargo ou função dos respondentes (Professor, Professor Orientador, Coordenador Pedagógico e Diretor), seu tempo no exercício da função (sem informação, de 1-5 anos, de 6-10 anos) e a diretoria de ensino à qual está relacionado. No entanto, apenas os cargos de professor e coordenador pedagógico foram definidores da composição das classes, bem como as diretorias regionais de ensino. As demais variáveis não discriminaram a ponto de serem representativas na lexicometria que levou à delimitação dos clusters.

Destaque foi dado à educação integral em tempo integral, à sensibilização de familiares dos estudantes e da comunidade do entorno da escola, bem como ao currículo da cidade, à construção coletiva, e ao desenvolvimento de um “currículo em movimento”, integrador e inclusivo, elaborado no cotidiano educativo, e compreendido como uma demanda da sociedade.

Guardados os limites do estudo empreendido, é possível afirmar que os participantes da pesquisa avaliam positivamente o PSPI por ele permitir a ocupação de espaços, a ampliação do repertório escolar dos estudantes, a demanda por formação e o interesse dos envolvidos em buscar alternativas.

Contudo, identificou-se que para a efetiva implementação do PSPI, ainda são desafios: uma formação específica para a implementação do PSPI, ampliação de recursos humanos, ampliação de espaços e recursos materiais para extensão do tempo integral para os demais anos.

## Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for Theory of Social Behaviour**. v. 29, n. 2, 1999, p. 163-186.
- BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico: perspectiva y metodo**. Barcelona: Hora, 1982.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo**, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/maiseducação/documentos>>. Acessos em: 20 set. 2021.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1015-1035. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Epub: 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>> Acessado em: 28 Setembro 2021.
- COELHO, L. M. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**. 2012, n. 45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>>. Epub: 07 Dez 2012. ISSN 1984-0411. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>> Acessado em: 29 Setembro 2021
- COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. “Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**. 2003, n. 119. pp. 147-174.
- COELHO, L. M.; MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 30, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3193-int.pdf>>. Acessos em 20 set. 2021.
- FINE, G. A. O triste espólio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. São Paulo: FGV, **Revista de Administração de Empresas**. v. 45, n. 4, p. 87-107, 2005. <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37309>>.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KALAMPALIKIS, N. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, 2003. p. 147-163.
- MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017a. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 nov. 2019.
- MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.464**, de 3 de dezembro de 2015. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngüe para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. – São Paulo: SME / COCEU, 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.003, de 09/10/2017** - Reorganiza o Programa “São Paulo Integral” nas EMEIS, EMEFS, EMEFMS, EMEBSS e nos CEUS da RME. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 58.154**, de 22 de março de 2018. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 01**, de 31 de outubro de 2019. Dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa, e dá outras providências. 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 31**, de 31 de outubro de 2019. Dispõe sobre a reorganização da função do professor orientador de área – POA, e dá outras providências. 2019b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 32**, de 31 de outubro de 2019. Dispõe sobre a Reorganização do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens, sobre a função de Professor de Apoio Pedagógico – PAP, e dá outras providências. 2019c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 34**, de 01 de novembro de 2019. Dispõe sobre a Organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura e dá outras providências. 2019d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Instrução Normativa SME nº 26**, de 03 de setembro de 2020. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas escolas municipais de educação infantil - EMEIS, escolas municipais de ensino fundamental - EMEFS, escolas municipais de ensino fundamental e médio - EMEFMS, escolas municipais de educação bilíngue para surdos - EMEBSS e nos centros educacionais unificados - CEUS da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Publicações Institucionais**. Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Pedagógica, 2020. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>>. Acessos em 25 mai. 2020.

**Submetido em:** 22.04.2021

**Aceito em:** 07.10.2021