



**À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno**

PRODOC 914 BRZ 1147

EDITAL nº 0033/2018

**Tema: “A ampliação da jornada e a educação integral na Rede Municipal de
Ensino”**

PRODUTO nº 6:

Relatório Final - Módulo I

Instituição: Universidade Cidade de São Paulo

Responsável: Vanda Mendes Ribeiro

Fevereiro/2020



**À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno**

PRODOC 914 BRZ 1147

EDITAL nº 0033/2018

**Tema: “A ampliação da jornada e a educação integral na Rede Municipal de
Ensino”**

PRODUTO 6: Relatório Final – Módulo I

DATA DE ENTREGA: _____/_____/_____

NOME DO RESPONSÁVEL: Vanda Mendes Ribeiro

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

DATA DE RECEBIMENTO NA AD: _____/_____/____ por: _____

DATA DE RECEBIMENTO NA UGP: _____/_____/____ por : _____

Expediente de Pesquisa

Coordenação de Pesquisa

Dra. Vanda Mendes Ribeiro (UNICID)

Coordenação Adjunta de Pesquisa

Dr. Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID)

Assistente de Coordenação de Pesquisa

Me. Teresa M Maia de Carvalho

Criação e Monitoramento do Banco de Dados no Survey Monkey

Neusa Regiane Mendes

Bruna Marielle Celestino Palhuzi

Equipe de Estatística

Dra. Maria Paula Ferreira

Elaine Garcia

Pesquisadores/as

Dra. Adelina Novaes (UNICID)

Dr. Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID)

Dra. Alicia Bonamino (PUC RJ)

Dra. Angela Maria Martins (UNICID)

Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO)

Dra. Anna Helena Altenfelder (CENPEC)

Dra. Claudia Valentina Assumpção Galian (FEUSP)

Dra. Cynthia Paes de Carvalho (PUC RJ)

Dra. Ecleide Cunico Furnaletto (UNICID)

Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

Dra. Érica Maria Toledo Catalani (CENPEC/FEUSP)

Dra. Karina Alves Biasoli (UNICID)
Dra. Karina Carrasqueira Lopes (PUC RJ)
Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito (UNICID)
Dra. Maria Conceição Botelho Passeggi (UNICID)
Dra. Naira Muylaert (PUC RJ)
Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (FEUSP)
Dra. Pâmela Felix Freitas (CENPEC)
Dr. Roberto Gimenez (UNICID)
Dr. Romualdo Portela de Oliveira (CENPEC)
Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)
Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Unicid)
Vitoria Régia de Souza Elias (UNICID)
Me. Sandra Suely Lopes Souto da Silva (UNICID)

**Pesquisa A implementação do Programa São Paulo Integral e a
Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e
proposições**

MÓDULO I

**PROCEDIMENTOS DE PESQUISA
LEGISLAÇÕES
PRINCIPAIS CONCLUSÕES**

Sumário

Apresentação.....	8
Referências Bibliográficas.....	15
1 Procedimentos de Pesquisa Fase 1.....	17
1.1 Coleta e análise dos documentos oficiais do PSPI e seleção dos dados dos questionários associados à Prova Brasil (2015 e 2017).	17
1.2 Vulnerabilidade social do entorno das escolas do PSPI: modo de classificação	20
2 Procedimentos de Pesquisa Fase 2.....	23
2.1 Elaboração dos questionários eletrônicos e do banco de contatos dos respondentes.....	23
2.2 Descrição das ações de Criação e Gerenciamento do Banco de Dados	25
2.2.1 .Apresentação da pesquisa e sensibilização das equipes para participação na Pesquisa e Pré-teste.	25
2.2.2Reforço na mobilização das Escolas e DREs para envio dos dados e participação na Pesquisa.	26
2.2.3 Sistematização dos dados para envio dos questionários por meio da plataforma Survey Monkey.....	27
2.3 Do procedimento de envio dos questionários e coleta de respostas.....	28
2.4 Do número de respondentes	29
2.5 Observações sobre o número de escolas respondentes: ajustes em relação à lista de escolas repassada pela SME	30
2.5.1Fontes de contatos das escolas.....	30
2.5.2Ajustes nas categorias respondentes (aderentes e não aderentes ao PSPI) após o início do contato com as escolas.....	30
2.6 Caracterização dos respondentes.....	31
2.6.Perfil de respondentes da Secretaria Municipal de Educação	31
2.6.2Perfil de respondentes das Diretorias Regionais de Educação	34
2.6.3Perfil dos professores.....	35
2.6.4Perfil dos estudantes	38

2.6.5 Perfil dos familiares de crianças atendidas no PSPI que responderam ao questionário.	40
3 O Programa São Paulo Integral, Surgimento e Percurso.....	43
3.1 Educação integral em tempo integral: o caso do Programa São Paulo Integral.....	43
3.2 O PSPI: percurso com base nas legislações	53
3.3 Descrição comparativa das legislações sobre o Programa São Paulo Integral	54
3.3.1 Os Objetivos	54
3.3.2 Os Princípios	55
3.3.3 As Diretrizes Pedagógicas	66
3.3.4 Os critérios para adesão e as turmas priorizadas no Programa.....	81
3.3.5 O horário de atendimento das turmas em tempo integral	89
3.3.6 As orientações para as atividades curriculares no atendimento em tempo integral	90
3.3.7 A regência de aulas do professor na jornada expandida das turmas do EF.....	99
3.3.8 Dos recursos e incentivos para docentes e Unidades Educacionais aderirem ao Programa.....	103
3.3.9 Das atribuições da Equipe Gestora, DRE, SME, Grupo de Trabalho (GT) e Conselho de Escola no Programa	104
3.4 Considerações sobre a evolução normativa do Programa São Paulo Integral: permanências e transformações	125
3.5 Referências Bibliográficas	128
4 Principais Conclusões da Pesquisa	131
4.1 Barreiras e Dificuldades	143
4.2 Sugestões de Aprimoramento para a expansão e melhoria do Programa.	147
4.3 Limites dos dados da pesquisa	149

Apresentação

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa **A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e proposições**.

Coordenada pela Unicid e realizada por um conjunto de instituições parceiras, a pesquisa teve como foco central compreender a implementação do “Programa São Paulo Integral (PSPI)” e fornecer subsídios para o seu aprimoramento, de acordo com o disposto pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo e pela Unesco, nos Termos de Referência (TOR) do Edital 033/2018. O projeto possui os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar e analisar o arranjo institucional de implementação do PSPI e propor sugestões para seu aprimoramento.
2. Verificar se o PSPI tem alcançado os objetivos previstos e quais seus desafios, dificuldades e avanços, na percepção dos agentes implementadores.
3. Verificar se os agentes implementadores do PSPI conhecem o desenho e os objetivos do Programa e o quanto aderem às suas propostas.
4. Analisar o ambiente escolar nas escolas que implementam o PSPI e as interações entre os agentes implementadores, propondo sugestões de melhoria.
5. Identificar e discutir as escolhas ligadas à implementação do PSPI, operadas no interior das escolas com vistas a organizar o currículo de tempo ampliado, verificando mudanças decorrentes e propondo sugestões para aprimoramento desse currículo.
6. Estudar as práticas avaliativas das escolas que aderiram ao PSPI, verificando se houve mudanças decorrentes dessa adesão.
7. Verificar a situação da rotatividade docente na rede, identificando se há indícios de mudança decorrentes da adesão ao PSPI.
8. Investigar a suficiência da infraestrutura e dos recursos materiais e humanos, na visão dos agentes implementadores do PSPI, para a sua implementação nas escolas e sinalizar que recursos seriam necessários, na perspectiva desses agentes, para ampliar o atendimento.

9. Investigar se o Programa incidiu sobre a qualidade da educação por meio de dados sobre a frequência dos alunos e do seu desempenho escolar.

11. Propor indicadores de sustentabilidade para uma política de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental.

12. Analisar com atenção especial a implementação do Programa em escolas de territórios de alta vulnerabilidade social.

Pesquisas têm encontrado resultados instigantes sobre efeitos de programas de ampliação da jornada escolar no país. Estudo recente conduzido pelo Instituto Natura (2016), que analisou o modelo de escola de tempo integral do Estado de Pernambuco, encontrou um efeito positivo da ampliação da jornada, independente da origem social do aluno. O modelo estudado é, segundo o autor, permeado pelas ideias de Protagonismo juvenil e Projeto de vida. Os alunos têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização. Escolas que adotaram o modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superior ao das escolas em tempo parcial (média de 1,4 desvio padrão acima). Os índices de fluxo também apresentam resultados muito melhores: evasão é 90% menor (0,5% vs 5%), reprovação, 40% menor (6% vs 11%) e distorção idade série, 60% menor (16% vs 49%). O modelo, afirma o Instituto Natura, tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos. Ou seja, alunos com piores condições iniciais atingem os mesmos resultados que os demais.

Batista (2016), ao tratar da conclusão da Pesquisa “Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados”, realizada em 2015 e 2016, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), afirma que o número de matrículas no ensino médio de período integral tem aumentado nos últimos anos, com a maior oferta desse tipo de vaga pelas redes estaduais. Os resultados da aprendizagem indicam que as maiores proficiências em língua portuguesa e matemática nos exames de avaliação nacionais e estaduais são, justamente, dos alunos que estão na escola por sete ou mais horas. O estudo constatou que, se, por um lado, a educação em tempo integral aumenta a proficiência daqueles que são expostos a ela, por outro, quando o modelo não alcança toda a matrícula de uma rede, ocorre um fenômeno de seleção não oficial: a educação integral “limita” o acesso dos alunos de

condições socioeconômicas menos favorecidas, ampliando a distância, no rendimento, entre estudantes de diferentes classes sociais.

Considerando a dificuldade das escolas e redes de ensino brasileiras de ampliarem, no ensino fundamental, ao mesmo tempo, seus níveis de qualidade e equidade educacional (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016), os resultados acima mencionados indicam a relevância de se estudar a implementação dos programas de ampliação da jornada escolar, de modo que se possa corrigir processos e efeitos indesejados, bem como fortalecer possíveis resultados positivos.

Para a realização desta pesquisa, cujo foco principal é compreender a implementação do Programa São Paulo Integral, buscando trazer subsídios para contribuir com o aprimoramento do Programa, em relação com desafios explicitados pela Secretaria Municipal de Educação e incorporados pela Unesco no Termos de Referência (TOR) do Edital 033/2018, optou-se por embasá-la na literatura sobre implementação de políticas educacionais. Perguntas fundamentais trazidas pelo TOR como, por exemplo, se o Programa São Paulo Integral está alcançando seus objetivos, quais os desafios de implementação, que sugestões de aprimoramento podem ser formuladas, sobre adequação e suficiência das condições e recursos dos agentes implementadores do Programa, dentre outras, são centrais para essa literatura.

De acordo com Ham e Hill (1993) e Lotta (2008), o processo de constituição de uma política pública pode ser dividido em quatro fases, embora nem sempre essas etapas sejam bem delimitadas, muitas vezes se mesclam e se sobrepõem: 1) a agenda, que seriam as pautas definidas pelas demandas sociais, políticas ou econômicas e que serão debatidas; 2) a formulação, onde seriam especificados os planos de ação com articulações de interesses e tomadas de decisões; 3) a implementação, que seria o momento em que as diretrizes são colocadas em prática efetivamente junto ao público-alvo; 4) a avaliação, onde seriam verificados os resultados das políticas implementadas, comparando-se com as especificações formuladas e os objetivos planejados. A fase da implementação, para os especialistas aqui mencionados, não é um estágio hierarquicamente inferior e subordinado à etapa de formulação. Arretche (2001) afirma haver uma distância entre as metas pré-estabelecidas e os resultados alcançados, uma contingência própria da implementação, uma vez que essa é realizada de acordo com as decisões tomadas por uma cadeia de implementadores que agem de acordo com o contexto. Para Lotta (2008, p. 8), a implementação efetiva tal como se traduz para os beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores adotam para desempenhar suas funções. Desta forma, “[...] Para ampliar a análise da

implementação devemos considerar as diversas agências, instituições e pessoas envolvidas no processo – e, portanto, as diversas pressões, valores, princípios e objetivos que entram em jogo”.

Lipsky (2010) reitera que o distanciamento entre desenhos/programas concebidos durante a formulação e a tradução destes em ações nos locais destinados pode ser explicada, em grande parte, pelas decisões tomadas por uma cadeia de agentes burocráticos ou implementadores, também denominados por ele como “burocratas de nível de rua”, que são responsáveis pela tradução das regras, são eles que colocam em prática o programa diante do público-alvo. São mediadores entre o Estado e o cidadão, influenciando a elegibilidade do cidadão para o acesso aos benefícios ou recebimento de sanções e estabelecendo as rotinas e a forma de tratamento da população.

Lotta (2014) afirma que o processo de implementação é basicamente um ato de interação entre os diferentes níveis governamentais e administrativos, dos agentes em nível macro, meso e de rua, que atuam em uma sequência de atividades e relações, sendo que, na fase implementação, continuam presentes os embates e negociações da fase de formulação. Segundo a autora, como a implementação é uma ação relacional, está sujeita a interferências dos valores e referências de seus atores, assim como das estratégias elaboradas por eles para lidar com as incertezas e pressões do trabalho. Para Lotta (2014), não se pode esquecer que os burocratas de rua carregam concepções pessoais construídas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, fazem parte de uma estrutura institucional e programática, onde recebem também benefícios e sanções limitadoras por parte de suas agências. Desta forma, suas atuações são determinadas por fatores relacionais e institucionais. Os fatores relacionais dizem respeito aos valores e preferências pessoais, interações com usuários e outros profissionais, trajetórias sociais. Os elementos institucionais dizem respeito ao estabelecimento de regras e treinamentos que recebem, processos de formação profissional, relações hierárquicas e características das instituições onde estão inseridos.

Passone (2013) afirma que o objetivo das pesquisas contemporâneas é descobrir as diversas dimensões e interações existentes entre as políticas, os atores e as organizações, que ajudam a explicar a variação de resultados educacionais encontrados. Uma das dimensões a serem consideradas, seria o contexto em que o programa é executado. Destaca que cada agente implementador apresenta diferentes graus de resistência e adesão dentro das instituições educacionais. O comportamento dos agentes é dependente de alguns fatores, como por exemplo: motivação e capacitação dos professores; incentivos na carreira do magistério;

condições e recursos existentes; história da instituição e localização geográfica do local de trabalho.

Conforme aponta Pereira-Silva (2016), a vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades possui uma especificidade: é fruto de sobreposições de fatores que, sozinhos, já têm o potencial de gerar forte impacto sobre a qualidade da educação e as oportunidades educacionais. Desse modo, o enfrentamento dessa situação impõe desafios à implementação das políticas públicas educacionais. Jovens e crianças situados geograficamente em comunidades das periferias das grandes cidades usufruem de ofertas educacionais mais restritas, conforme indica a literatura (ERNICA; BATISTA, 2012; RIBEIRO; VOVIO, 2017). Nesses contextos, surgem algumas características desfavoráveis que dificultam o pleno desenvolvimento das funções da escola enquanto promotora de saberes e transformações, gerando desigualdades educacionais. Essa é a razão pela qual, nesta pesquisa, haverá um objetivo voltado à compreensão da especificidade da implementação do Programa São Paulo Integral nos contextos de alta vulnerabilidade social.

Para a operacionalização desta pesquisa, o estudo foi subdividido em nove dimensões distintas e complementares, nas quais também se encontram divididos os pesquisadores, considerando suas especialidades, a saber:

Dimensão 1. Evolução da qualidade da educação, caracterizada por meio das seguintes variáveis: absenteísmo de alunos (por meio de informações da SME sobre a frequência discente) e conceitos e pareceres dos professores relativos ao desempenho dos alunos ao final do ano letivo;

Dimensão 2. Compreensão dos objetivos e do desenho do PSPI e adesão dos agentes implementadores ao Programa, observando avanços, problemas e dificuldades;

Dimensão 3A e 3B. Interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar, considerando avanços, dificuldades e desafios. A dimensão A tratou apenas dos dados dos questionários eletrônicos, enquanto a B abrangeu análises tanto desses questionários quanto dos advindos da Prova Brasil.

Dimensão 4A. Currículo, buscando a identificação e discussão das escolhas operadas no interior das escolas ligadas ao Programa, com vistas a organizar seu currículo de tempo ampliado e verificação de mudanças decorrentes;

Dimensão 4B. Currículo, investigando o uso do tempo para a aprendizagem nas escolas, considerando o momento de adesão ao PSPI;

Dimensão 5. Investigação das práticas de avaliação dos alunos pelos professores e se houve modificação, na visão desses agentes, em função da adesão ao Programa;

Dimensão 6A. Verificação da suficiência e adequação dos recursos humanos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;

Dimensão 6B. Verificação da suficiência e adequação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;

Dimensão 7. Rotatividade docente;

Dimensão 8. Caracterização do arranjo institucional do Programa;

Dimensão 9. Indicadores de Sustentabilidade do Programa.

A pesquisa também previa a entrega pelos pesquisadores de um Painel de Dados, com os dados quantitativos tratados no âmbito da Pesquisa. Mais recentemente foi acordado em reunião com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que esse Painel de Dados deve ser constituído por indicadores que possam continuar sendo acompanhados pela SME para monitoramento da política pública de ampliação da jornada escola, assim como dialogar com a necessidade, por parte da Secretaria, de desenvolver estratégias para a garantia da sustentabilidade do programa. Dessa forma, o Painel de Dados hora apresentado inclui a Dimensão 9 da Pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira estudou o percurso do Programa com base nas legislações que o orientam, analisou a relação entre a implementação do Programa e a ampliação da qualidade da educação, verificou a rotatividade docente, buscando identificar se o PSPI gerou alguma influência sobre esse fenômeno e averiguou, por meio de respostas de professores a questões associadas à Prova Brasil¹, tendências de mudanças nas escolas concernentes a temáticas pertinentes à pesquisa, de 2015 a 2017, período antes e depois da implementação do Programa, considerando distintos contextos de vulnerabilidade social dos territórios. Cabe observar o limite desse empreendimento, uma vez que os alunos e profissionais que respondem a Prova Brasil, nos anos tomados como referência, não necessariamente tiveram contato com o PSPI. A análise permitiu apresentar tendências por

¹ A Prova Brasil é uma avaliação censitária, aplicada em larga escala, em escolas públicas urbanas e rurais, e tem seu planejamento e aplicação sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

contraste entre dois crivos de análise: a escola do respondente pertencer e não pertencer ao Programa e estar ou não localizada em território de vulnerabilidade social.

A segunda fase da pesquisa estudou a implementação do PSPI a partir da opinião dos agentes implementadores, bem como dos seus beneficiários. Envolveu a elaboração e aplicação de questionários eletrônicos junto a técnicos da Secretaria Municipal de Educação, das Diretorias Regionais de Ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Como beneficiários do Programa, alunos e familiares compõem o grupo de respondentes.

Para a apresentação da pesquisa, o presente relatório foi dividido em quatro módulos que reúnem os resultados procurando, na medida do possível, juntar dimensões por afinidade de temática. O módulo I abrange: a descrição dos procedimentos metodológicos; a análise de legislações que orientam o PSPI e as principais conclusões da pesquisa.

O módulo II traz as análises que dizem respeito à Dimensão 2 e 8. A dimensão 2 trata da compreensão e adesão dos agentes implementadores ao Programa, desafios e barreiras segundo esses implementadores e beneficiários. A dimensão 8 discute o arranjo institucional do PSPI. Em comum, a busca de desvelar o que é o Programa concreto, implementado, a partir do entendimento e das relações entre os diversos atores por ele responsáveis.

O módulo III apresenta as dimensões 1, 3A, 3B, 4A, 4B e 5 cujo compromisso maior é perscrutar a influência do Programa sobre as escolas considerando a qualidade da educação, o ambiente escolar, as práticas avaliativas e a organização do tempo e do currículo.

O módulo IV apresenta as três dimensões (6A, 6B e 7) que abordam a temática das condições de implementação do PSPI (recursos humanos, rotatividade docente, recursos materiais e de infraestrutura).

Por terem sido operacionalizadas por instituições de pesquisa distintas, preservando a identidade do trabalho de pesquisa realizado em cada dimensão, os relatórios dessas instituições serão apresentados separadamente, em cada módulo. Os relatórios de cada dimensão trarão os resultados das duas fases da pesquisa acima mencionadas. Algumas dimensões, pela natureza de seus objetivos, lidaram apenas com dados relativos a uma das referidas fases.

Giusto e Ribeiro (2019), após analisar a literatura sobre implementação de políticas públicas, afirmou que os autores corroboram a ideia de que a implementação das políticas públicas é uma fase da política que implica na concretização de ações por um conjunto de instituições e agentes que, sob determinadas condicionalidades, interagem entre si para a consecução de

finalidades junto a um determinado público-alvo. Segundo as autoras, dentre essas diversas condicionalidades que interferem na implementação da política pública encontram-se as condições de trabalho dos agentes implementadores. Neste módulo I apresenta três capítulos. O primeiro trata dos procedimentos metodológicos de realização desta pesquisa. O segundo traz a análise das legislações que orientam o Programa. No terceiro capítulo, são apresentadas as conclusões da Pesquisa, um consolidado dos achados de todas as dimensões, bem como das propostas de aprimoramento do PSPI.

Referências Bibliográficas

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 04, N. 07, Jan- jun, 2016.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M.C.; CARVALHO, M.C.B.(org). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 44-55.
- BATISTA, A. et al. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, p. 5-50, jul./dez. 2016.
- ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- GIUSTO, S; RIBEIRO, V. **Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes**. Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa. v. 4. 2019. In: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12951>
- INSTITUTO NATURA. **Análise dos modelos de escolar de tempo integral em Pernambuco**. São Paulo: Instituto Natura, 2016.
- HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.
- LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. Original ed. 1980. New York: Russell Sage Foundation, 2010.
- LOTTA, G. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. In: **Encontro da ABCP**, 6., 2008, São Paulo, Campinas: Unicamp, GT: Políticas Públicas, 2008.
- _____. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.19, n.65, jul. 2014. ISSN 2236-5710. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870>>. Acesso em: 26 Out. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>.
- PASSONE, E., F., K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, pp.596-613, mai-ago., 2013.

PEREIRA-SILVA, C. Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L. Desigualdade Escolar e Vulnerabilidade social nos territórios. **Educar em Revista**, Curitiba, v.33, n. especial 2, p.71-87, set. 2017.

1 Procedimentos de Pesquisa Fase 1

1.1 Coleta e análise dos documentos oficiais do PSPI e seleção dos dados dos questionários associados à Prova Brasil (2015 e 2017).

Para cumprir as etapas previstas na primeira fase da investigação, realizou-se uma pesquisa documental, nas fontes oficiais da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de compreender o desenho do Programa São Paulo Integral e as transformações normativas pelas quais ele passou até a presente data.

Foram analisados tanto os materiais estritamente normativos quanto materiais destinados à orientação e/ou formação dos agentes implementadores. Como fruto deste trabalho de leitura e análise, foi elaborado um texto que sistematiza e analisa os principais achados.

Em conjunto com a equipe de estatística, os pesquisadores definiram os procedimentos para classificação dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios do município de São Paulo, nos quais as escolas estão localizadas.

Ao mesmo tempo em que esta coleta e análise de informações sobre o PSPI era realizada, os pesquisadores, vinculados a cada uma das dimensões de pesquisa², localizaram e analisaram os questionários associados à Prova Brasil nas edições de 2015 e 2017 a fim de identificar, no conjunto das questões respondidas pelos diferentes públicos, quais delas poderiam permitir a seleção de dados pertinentes à temática que deveria ser abordada.

Paralelamente, os pesquisadores envolvidos com as questões da dimensão 1 (evolução da qualidade da educação) e da dimensão 7 (rotatividade docente) adotaram outros procedimentos estatísticos para coleta e análise de dados. No caso da dimensão 1, essa definição emergiu de um conjunto de reuniões e tratativas com a equipe do PSPI e da Diretoria de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação. Na dimensão 7, essa definição adveio da metodologia desenvolvida sob a liderança dos professores Edmilson Antônio Pereira Junior e Dalila Andrade de Oliveira (UFMG), cujos contornos foram sendo especificados em reuniões entre a equipe de pesquisadores e a estatística contratada para a finalidade de proceder ao tratamento dos dados.

No que tange à dimensão 1, a utilização de dados relativos às médias de proficiência e ao fluxo escolar disponíveis na base de dados do INEP não pareceu razoável. Isso porque a coleta

² Com exceção das dimensões 1, 2, 7, 8 e 9 que não previa análise de dados desses questionários.

dos dados de fluxo escolar, bem como a realização do exame de língua portuguesa e matemática para mensuração das proficiências médias das escolas privilegia apenas o ano final de cada ciclo de oferta do ensino fundamental. E o PSPI alcançou maior incidência nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A alternativa construída na interação da equipe de pesquisadores com a equipe da Secretaria Municipal da Educação foi a utilização dos registros do percentual de frequência no ano e dos conceitos de síntese anual de cada estudante, bem como o parecer conclusivo sobre sua continuidade de estudos, disponíveis no sistema de gestão pedagógica da SME.

Os pesquisadores responsáveis pelas dimensões 3 a 6 da pesquisa, que trabalharam com a busca de dados quantitativos a partir da resposta aos questionários associados à Prova Brasil, decidiram que as informações alcançadas por este caminho deveriam ser consideradas seja como elementos capazes de sinalizar aspectos do contexto de implementação do Programa São Paulo Integral, seja como tendências que podem ser hipoteticamente explicadas pela presença do PSPI. Essa decisão está sustentada na compreensão de que, embora os dados dos questionários associados à Prova Brasil que foram selecionados sejam, efetivamente, também das escolas que viveram – de algum modo - a implementação do PSPI, não há convergência direta e integral entre o público alcançado pelo Programa e o público que respondeu aos questionários.

Em 2015, foram coletadas, na Prova Brasil, informações de 2.046 de professores (as) do 5º ano, atuantes na rede municipal de São Paulo. Deste universo de resposta, apenas 16,8% (345) são professores (as) cujas escolas participaram do PSPI, em pelo menos um ano. Em 2017, responderam ao questionário associado à Prova Brasil 1.384 professores e, novamente, uma pequena porcentagem, 17,5% (244) foi de respondentes em escolas que integram o PSPI.

Para pactuar o conjunto de questões que seriam analisadas a partir dos questionários associados à Prova Brasil e para validar as decisões de coleta de dados das dimensões 1 e 7, os pesquisadores realizaram uma oficina de trabalho no dia 19 de março de 2019, na Unicid. O compromisso que emergiu da reunião foi a elaboração, em cada dimensão da investigação, de um plano tabular capaz de conectar os dados disponíveis às questões de pesquisa propostas no projeto.

De posse dos planos tabulares individuais de cada dimensão da pesquisa, a equipe de coordenação elaborou um plano tabular integrado para orientar o trabalho da equipe de

estatística da pesquisa. Esta equipe passou à etapa de mineração de dados junto às bases do INEP, com foco nos indicadores relativos às dimensões 3 a 6.

No início do mês de abril, as tratativas em torno dos dados que seriam mobilizados para a análise da dimensão 1 (evolução da qualidade) se intensificaram. No dia 05 de abril, a coordenação da pesquisa se reuniu com a Secretaria Municipal da Educação e pactuou uma primeira proposta de coleta de dados (utilização dos conceitos de síntese anual, dos pareceres de conclusão e da frequência escolar registrados no Sistema de Gestão Pedagógica – SGP, como alternativa aos dados indisponíveis de avaliações externas). No dia 26 de abril, uma segunda reunião foi feita e, com as informações de outros setores técnicos da Secretaria Municipal da Educação, a equipe da Diretoria de Ensino Fundamental e Médio sinalizou que a proposta feita em 05 de abril poderia avançar. Por fim, em 09 de maio de 2019, a Secretaria Municipal da Educação informou à coordenação de pesquisa que os dados acima estariam disponíveis até o final de junho, para tratamento estatístico.

No dia 29 de abril, foi realizada outra oficina de trabalho com os pesquisadores vinculados ao projeto, com a presença da equipe da Secretaria Municipal da Educação, com dois objetivos principais: apresentar e discutir o escopo, objetivos e modificações do PSPI ao longo de seu tempo de implementação e alinhar elementos da coleta de dados quantitativos que estava em andamento.

No dia 09 de maio de 2019, a equipe de estatística da pesquisa disponibilizou a todos os pesquisadores, o tratamento de dados dos questionários associados à Prova Brasil (2015 e 2017), considerando também a localização da escola segundo nível de vulnerabilidade social. Com os dados em mãos, as equipes vinculadas às dimensões 3 a 6 puderam iniciar o processo de análise, cujos resultados estão presentes neste relatório. Ao mesmo tempo, os pesquisadores vinculados à dimensão 7 avançaram na mineração dos dados sobre a rotatividade docente e também iniciaram o processo de análise.

No dia 30 de junho, a Secretaria Municipal da Educação enviou o conjunto de dados pactuados em maio, com as informações sistematizadas sobre frequência, parecer conclusivo e síntese do aproveitamento escolar dos estudantes. A equipe de estatística passou a trabalhar com esses dados a partir de orientações pactuadas, em reuniões, entre os pesquisadores responsáveis pela dimensão 1 da pesquisa.

No que se refere à fase 1 desta pesquisa, os meses de julho e agosto foram dedicados ao trabalho de análise dos dados pelos pesquisadores no âmbito de cada dimensão, a partir das

diferentes questões de investigação. No dia 09 de setembro de 2019, foi realizado um encontro de trabalho que contou novamente com a presença da equipe responsável pelo PSPI da Diretoria de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal da Educação, no qual os pesquisadores apresentaram e discutiram seus achados, por dimensão, e as questões ainda em aberto, coletando sugestões para aprimoramento das análises.

1.2 Vulnerabilidade social do entorno das escolas do PSPI: modo de classificação

Como variável de contexto socioeconômico da escola utilizou-se uma versão modificada do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) de 2010 produzido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). Esse indicador classifica o setor censitário, segundo o grau de vulnerabilidade à pobreza da população ali residente. O IPVS consiste em uma tipologia derivada da combinação entre as dimensões socioeconômica e demográfica, gerada a partir dos dados do Censo Demográfico 2010.

O primeiro aspecto – socioeconômico – relaciona-se à renda familiar. A dimensão demográfica expressa o ciclo de vida familiar. A combinação desses itens permite classificar o setor censitário em uma das sete categorias que expressam o grau de vulnerabilidade à pobreza da sua população.

- *Grupo 1 – baixíssima vulnerabilidade social:* engloba os setores censitários não vulneráveis, isto é, que exibem os maiores níveis de renda domiciliar e famílias mais velhas, considerando-se seu ciclo de vida.
- *Grupo 2 – vulnerabilidade muito baixa:* engloba os setores censitários com vulnerabilidade à pobreza muito baixa, sendo o segundo em termos de renda.
- *Grupo 3 – vulnerabilidade baixa:* incorpora os setores censitários que apresentam baixa vulnerabilidade à pobreza, posicionando-se em terceiro lugar em condições socioeconômicas e com famílias mais jovens ou em nível intermediário em termos do seu ciclo de vida.
- *Grupo 4 – vulnerabilidade média:* um dos três grupos com maior vulnerabilidade à pobreza, apresentando-a em um nível médio, com famílias mais jovens em termos do seu ciclo de vida.
- *Grupo 5 – vulnerabilidade alta:* o segundo pior grupo tendo-se em conta as condições socioeconômicas, apresentando famílias mais velhas.

- *Grupo 6 – vulnerabilidade muito alta:* o grupo que apresenta a maior vulnerabilidade à pobreza corresponde aos setores censitários classificados como aglomerados subnormais (favelas). Esses setores caracterizam-se por apresentar pelo menos 50 domicílios localizados em terrenos sem comprovação de posse e sem serviços urbanos como saneamento básico, coleta de lixo, guias e sarjetas.
- *Grupo 7 – vulnerabilidade alta (rural):* setores censitários com as mesmas características do grupo 5, mas localizados em áreas rurais. Esse grupo não existe no município de São Paulo.

Para a adaptação do IPVS 2010 para o entorno da escola refez-se o cálculo do Indicador agrupando-se os setores censitários localizados em um raio de 300 metros do entorno da escola. Das 470 escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, foi possível classificar 431 escolas – 361 que não participaram do programa no período 2016 a 2018 e 77 que participaram nos três anos. Desses 77, setenta fizeram a Prova Brasil em 2015 e 2017 e foram as contempladas para o estudo da fase 1 desta pesquisa. Para as demais escolas não foi possível obter a classificação do seu entorno.

Tabela 1

Distribuição das Emef por participação ou não no PSPI, segundo o IPVS 2010. Escolas que fizeram a Prova Brasil 2015 e 2017.

IPVS 2010 do entorno da escola	Participação no PSPI (2016 a 2018)		Total
	Não	Sim	
Baixíssima vulnerabilidade	2,2%	8,6%	3,2%
Muito baixa vulnerabilidade	44,9%	40,0%	44,1%
Baixa vulnerabilidade	6,4%	10,0%	7,0%
Média vulnerabilidade	5,0%	8,6%	5,6%
Alta vulnerabilidade	4,7%	4,3%	4,6%
Muito alta vulnerabilidade	36,8%	28,6%	35,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria. Fundação Seade – IPVS, 2010.

Na Tabela 2, verifica-se que, para fins de análise, os seis grupos do IPVS observados foram agregados em dois grupos segundo a condição de vulnerabilidade do entorno da escola: *entorno não vulnerável*, que engloba os Grupos 1 (baixíssima Vulnerabilidade), 2 (Vulnerabilidade Muito Baixa) e 3 (Vulnerabilidade Baixa); e *entorno vulnerável*, que agrupa

os Grupos 4 (Vulnerabilidade Média), 5 (Vulnerabilidade Alta) e 6 (Vulnerabilidade Muito Alta).

Tabela 2

Distribuição das Emef por participação no PSPI, segundo a vulnerabilidade social do entorno da escola. Escolas que participaram da Prova Brasil em 2015 e 2017.

Entorno da escola	Participação no PSPI (2016 a 2018)		Total
	Não	Sim	
Não vulnerável	Escolas	193	234
	%	53,5%	54,3%
Vulnerável	Escolas	168	197
	%	46,5%	45,7%
Total	Escolas	361	431
	%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria. Fundação Seade – IPVS, 2010.

Embora 41,45% das escolas que aderiram ao Programa, e participaram da Prova Brasil em 2015 e em 2017, estejam localizadas em áreas vulneráveis, a maior parte das unidades (58,6%) está situada em áreas não vulneráveis. Este dado pode suscitar futuras investigações e aprofundamentos nas razões para a adesão ou não a essa política, buscando verificar a equalização e a proporção de unidades vulneráveis no programa.

2 Procedimentos de Pesquisa Fase 2

2.1 Elaboração dos questionários eletrônicos e do banco de contatos dos respondentes

Para a elaboração dos questionários eletrônicos, a coordenação organizou junto aos pesquisadores um fluxo: cada dimensão elaborou questões que, em sua perspectiva, dava respostas aos seus objetivos específicos e enviou à coordenação da pesquisa. Esta por sua vez, até meados de maio, juntou todas propostas, dialogou com as equipes para cortar questões repetidas ou que, por ventura, não deveriam ser priorizadas. Isso porque os questionários não poderiam ser muito longos, visando facilitar a relação dos respondentes com os instrumentos. Em 20 de maio, a versão final dos questionários foi concluída. Nessa data, foi também apresentada à coordenação do PSPI, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, versão impressa desses instrumentos, para possíveis críticas e ajustes.

Uma vez finalizados e validados, os questionários foram colocados na plataforma *Survey Monkey* no final de maio, com o apoio de especialistas especialmente contratados para essa finalidade. Essa etapa exigiu uma série de ajustes e testes, pois nem sempre a plataforma conseguia acatar o formato de questão previsto pelos pesquisadores. Ademais, foi necessária verificação, por inúmeras vezes, da presença de erros ao passar os questionários para a plataforma. Foi também testado o tempo que o respondente levaria para responder aos questionários.

Finalizada essa etapa, os questionários foram submetidos a pré-teste, entre 4 e 10 de junho. Responderam, nessa fase, os seguintes sujeitos, conforme tabela a seguir:

Tabela 1

Tipo de respondente	Número de respondentes
Diretor de escola no programa	1
Diretor de escola que não está no programa	1
Dirigente técnico SME	1
Dirigente técnico DRE	1
Professor orientador	2
Professores	3
Coordenador	1
Alunos	1
Familiares	1
Total	12

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A equipe de estatística fez o tratamento dos resultados do pré-teste de 11 a 17 de junho e os últimos ajustes nos questionários, já inclusos na plataforma *Survey Monkey*, foram realizados de 8 a 23 de junho de 2019.

Os questionários estiveram à disposição para resposta dos sujeitos da pesquisa de 24 de junho a 14 de agosto de 2019. Durante essa etapa, um conjunto de iniciativas foram realizadas visando o engajamento dos respondentes em potencial, o monitoramento das respostas, o apoio às escolas e DREs para a compreensão do que era necessário organizar para proceder a essas respostas. Esse processo será descrito no próximo item.

Cabe mencionar que, para chegar até os sujeitos da pesquisa, implementadores envolvidos com o PSPI, em nível macro (SME), meso (DRE) e micro (escolas), e beneficiários, foi necessário contar com o apoio das coordenadoras do PSPI para conseguirmos os primeiros e-mails de diretores das escolas e de técnicos das DREs e da SME. Ademais, a equipe de coordenação da pesquisa, com o apoio de uma assistente contratada, finalizou a organização de um banco de e-mails das escolas, DREs e seus telefones por meio de buscas na internet.

Com esses contatos organizados foram realizadas ligações aos diretores para que nos fornecessem os e-mails dos sujeitos da pesquisa nas escolas (diretores ou vice-diretores de escolas integrantes do PSPI e de escolas que deixaram o Programa, coordenadores pedagógicos, professores de turmas regentes inclusas no Programa ou dos territórios do saber e professores orientadores). A coordenação da pesquisa elaborou uma carta para o diretor da escola explicando a pesquisa, quem seriam os sujeitos que deveriam responder aos questionários e solicitando que nos enviassem os e-mails para os quais seriam enviados os questionários diretamente pelo *Survey Monkey*. Para o caso dos alunos e familiares, foi explicado que o *link* dos questionários seria enviado diretamente ao diretor, que deveria convidar esses sujeitos para um momento na sala de laboratório de informática, de modo que esse *link* pudesse ser aberto em mais de um computador. A solicitação foi de que, em cada escola, fossem convidados 10 alunos, meninas e meninos, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, para responder ao instrumento de pesquisa. E que fossem também convidados 10 familiares. Não houve qualquer exigência de perfil para os familiares, para facilitar o trabalho da escola. Foi sugerido que fosse indicado um profissional para apoiar esses sujeitos no momento de resposta aos questionários.

2.2 Descrição das ações de Criação e Gerenciamento do Banco de Dados

O trabalho de criação e gerenciamento de banco de dados advindos das respostas aos questionários eletrônicos pelos profissionais envolvidos com a implementação do PSPI, executado pela equipe de coordenação da pesquisa, com o apoio de especialistas contratados, pressupôs, além da sistematização de informações recebidas, contato diário com as equipes das escolas e DREs, por meio de mensagens virtuais e também contato telefônico, para promover a mobilização e o engajamento da comunidade escolar na pesquisa.

Além dos contatos realizados para apresentar a pesquisa aos gestores escolares e aos diretores regionais, foram enviados e-mails e realizadas ligações telefônicas para repassar orientações da pesquisa, esclarecer dúvidas e finalmente para auxiliar a todos/as sobre o processo de recebimento e resposta dos questionários pelos profissionais e também sobre a aplicação do questionário para familiares e alunos/as nas escolas.

Conforme estabelecido pelo cronograma da pesquisa, desde o mês de maio de 2019 iniciamos os referidos contatos com as escolas e DREs. Contatamos e buscamos estabelecer uma via de comunicação por e-mail e por telefone com as 104 escolas que atendiam aos critérios definidos para participação na pesquisa (ter aderido ao Programa e permanecido; ter aderido, saído e voltado até 2018; ter turmas do EF1 no Programa) e com as 13 DREs existentes na rede municipal de ensino de São Paulo.

Podemos sistematizar em três momentos o processo de realização dos contatos com as equipes escolares e das DREs que nos permitiram constituir o Banco de Dados utilizado pela pesquisa.

2.2.1 Apresentação da pesquisa e sensibilização das equipes para participação na Pesquisa e Pré-teste.

Nesta fase foi realizada uma reunião e posteriormente priorizado o contato por e-mail com as equipes.

- No dia 09 de maio, foi realizada conjuntamente pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Coordenação da Pesquisa **uma reunião com os/as dirigentes escolas e representantes das DREs**. Essa reunião teve como objetivo apresentar a pesquisa, sensibilizar todos/as para participação e solicitar o envio dos dados dos profissionais.
- Para aumentar a confiabilidade e facilitar a identificação do remetente em 17 de maio criamos um endereço de e-mail específico -

pesq.programasaopaulointegral@gmail.com - para ser utilizado no contato com as escolas.

- Criamos uma primeira versão do banco de dados com e-mails e telefones de todas as escolas e DREs participantes, extraídos da página virtual da Secretaria Municipal de Educação (SME) - <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/> .
- Entre os dias 17 de maio e 01 de junho estivemos em contato por e-mail e telefone com as/os dirigentes de (02) Escolas e (02) DREs voluntárias para participar do **Pré-Teste da Pesquisa** que ocorreu entre os dias 05 e 10 de junho.
- Entre os dias 21 e 22 de maio enviamos para as 92 (noventa e duas) escolas e para as 13 (treze) DREs que ainda não haviam enviado todos os dados um e-mail com **Orientações da Pesquisa sobre o Programa São Paulo Integral** no qual apresentávamos a pesquisa – com informações sobre os coordenadores da pesquisa, equipe, critérios, cronogramas – solicitando que os dados dos profissionais (nome, cargo e e-mail) fossem encaminhados **até o dia 28 de maio**.

2.2.2 Reforço na mobilização das Escolas e DREs para envio dos dados e participação na Pesquisa.

A partir dessa fase os contatos por telefone foram intensificados mantendo o acompanhamento e contato diário por e-mail.

- Diante da proximidade do fim do prazo firmado (28 de maio) e do retorno ainda pequeno em número de escolas e DREs, no dia 27 de maio foi **enviado um e-mail reforçando o conteúdo do e-mail anterior e reafirmando a urgência do envio dos dados** dos profissionais.
- Desde 28 de maio e se estendendo por todo o mês de junho **a equipe da pesquisa iniciou um trabalho cotidiano por meio de contato telefônico** para esclarecer dúvidas e reforçar a urgência do envio dos dados pelas Escolas e DREs.
- Após o dia 10 de junho foi **enviado para as DRES um pedido de apoio no contato com a escolas e para sensibilização da participação na pesquisa**. Por meio de contato telefônico foi reforçada a importância da participação de todos/as na pesquisa e por e-mail foi informado à DRE os nomes das Escolas que estavam sob sua supervisão que ainda não haviam enviado os dados solicitados.

- Encerramos o mês de junho com nosso banco de dados constituído com informações de cerca de 80 (oitenta) escolas e 13 (treze) DREs.

2.2.3 Sistematização dos dados para envio dos questionários por meio da plataforma Survey Monkey.

- Ao mesmo tempo que manteve o contato com as escolas e equipe das DREs, a equipe responsável pelo banco de dados **sistematizou os contatos dos respondentes em formato adequado para uso na plataforma.**
- **O envio dos questionários para o primeiro grupo de profissionais foi realizado no dia 24 de junho** com prazo final para coleta de respostas em 31 de julho.
- **O link para aplicação do questionário com familiares e alunos/as foi enviado por meio do endereço pesq.programasaopaulointegral@gmail.com para as direções das escolas.**
- Foram realizados posteriormente **dois envios para grupos de e-mail que foram encaminhados com atraso pelas escolas** à equipe da pesquisa. Envio do questionário do primeiro grupo realizado entre os dias 02 e 04 de julho e do segundo grupo no dia 18 de julho.
- Durante os dias **08 e 21 do mês de julho as escolas estiveram de recesso.**
- Ao retorno das aulas, **a partir do dia 22 de julho, a equipe da pesquisa buscou fazer contato telefônico com todas as escolas que haviam enviado os contatos dos respondentes e também com as DREs** para reforçar a importância da participação de todos por meio do questionário.
- Durante os dias **11 e 22 de julho enviamos e-mail para as equipes das escolas onde detectamos endereços de e-mail com problema.** Obtivemos retorno de mais de 50% neste caso. Os questionários foram reenviados para os e-mails corrigidos.
- Foram relatados muitos casos em que os profissionais estavam com dificuldades para encontrar em suas caixas de mensagens, o e-mail enviado com o questionário, por esse motivo **reenviamos os questionários para todos novamente no dia 23 de julho.**
- No dia 06 de agosto de 2019, participamos do **IV Seminário de Educação Integral:** por uma abordagem integradora, transformando espaços em territórios do

saber como projeto compartilhado, realizado pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo, no qual retomamos com as equipes escolares e das DREs presentes os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração de todos.

- Em acordo com a SME, que enviou também às DREs e escolas, um ofício solicitando apoio à pesquisa, **estendemos o prazo para coleta de respostas até o dia 14 de agosto**. Durante esse período por e-mail e por contato telefônico esclarecemos dúvidas e auxiliamos a aplicação dos questionários nas escolas para alunos/as e familiares.

2.3 Do procedimento de envio dos questionários e coleta de respostas

O envio dos questionários eletrônicos para os profissionais que participaram da pesquisa foi realizado por meio da plataforma *Survey Monkey*, dessa forma a pesquisa pôde ser respondida em computador ou celular conectado à internet, garantindo também a segurança dos dados coletados e a privacidade do respondente.

Além de realizar o envio dos questionários para os e-mails cadastrados, a equipe utilizou o serviço oferecido pela plataforma para o **envio de e-mails como lembrete** com periodicidade pré-definida a fim de reforçar a mobilização e engajamento dos profissionais na pesquisa.

Os profissionais que participaram da pesquisa eram informados também por e-mail de uma **senha para acessar com segurança o questionário** referente a sua categoria profissional. Era possibilitado ao profissional **realizar pausas** no processo de formulação das respostas do questionário e retornar posteriormente sem prejuízo das informações já coletadas.

Foram enviados e-mails para **683 profissionais**, integrantes de **83 escolas** (49 aderentes ao programa e 34 não aderentes ao programa em 2019), **13 DRES**. E também para **13 gestores da SME**. Totalizando **696 questionários enviados**.

Foram enviados pela equipe da pesquisa por meio do endereço pesq.programasaopaulointegral@gmail.com para todos os Diretores e Assistentes de Direção das escolas que atualmente participam do programa os **links para os questionários de alunos e familiares**. Cada escola deveria convidar 10 alunos e 10 familiares para participarem da pesquisa.

Conforme acordado os **questionários de Diretor foram enviados para os Diretores e para os Assistentes de direção** das escolas.

2.4 Do número de respondentes

Responderam aos questionários, de forma completa, **227 profissionais das escolas e DRES, 04 dirigentes da SME e 706 alunos e familiares, totalizando 937 respostas.**

Tabela 2

Percentagens de respondentes por categoria

Profissionais	Envio	Quest. Totalmente Respondido	% Total	Quest. Parcialmente Respondido	% Parcial
Professores	372	108	29%	26	7%
Professor Orientador de Educação Integral (POEI)	59	31	53%	4	7%
Diretor de Escola ativa no Programa	43	22	51%	5	14%
Profissionais da DRE	101	27	27%	10	10%
Coordenador Pedagógico	75	31	41%	5	7%
Diretor de Escola não ativa no Programa em 2019	33	8	24%	1	3%
Diretores Regionais de Educação	13	4	31%	1	8%
Famílias	-	274	-	-	-
Alunos	-	432	-	-	-
Total	696	937	-	52	-

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Observa-se pela tabela 02 que, para todos os agentes implementadores, tivemos mais de 25% de retorno, sendo que os diretores de escolas que estão no PSPI e de POEI foram os agentes que mais se envolveram com a pesquisa, apresentando percentual de retorno acima de 50%.

O quadro acima mostra que, apesar das muitas ligações e e-mails enviados, e de variadas estratégias para promoção do engajamento dos agentes implementadores do PSPI, algumas DRES não conseguiram se envolver com a pesquisa. Na DRE de Pirituba não tivemos diretores respondentes, na de São Mateus, nenhum coordenador pedagógico ou POEI respondeu aos questionários.

2.5 Observações sobre o número de escolas respondentes: ajustes em relação à lista de escolas repassada pela SME

2.5.1 Fontes de contatos das escolas

Para que fosse realizado o primeiro contato com as escolas a SME repassou à equipe de pesquisa uma planilha na qual constavam os contatos institucionais de e-mail das escolas. A equipe também teve acesso a uma lista de presença das reuniões de Apresentação da Pesquisa do Programa São Paulo Integral promovidas pela SME no dia 09 de maio de 2019 (nos turnos manhã e tarde). Nas listas constavam os contatos dos representantes das escolas que estiveram presentes na atividade.

Para solucionar o problema dos contatos de telefone e e-mails ausentes a equipe de pesquisa realizou uma busca no site da SME³. No caso de números de telefones errados ou com defeito, buscamos alternativamente confirmar ou atualizar os números em um documento formulado em 03 de janeiro de 2012 pelo Sindicato dos Professores em Educação do Ensino Municipal de SP – SINPEEM.

2.5.2 Ajustes nas categorias respondentes (aderentes e não aderentes ao PSPI) após o início do contato com as escolas

Os questionários formulados pelos pesquisadores eram diferentes para *escolas aderentes ao programa* e *escolas não aderentes ao programa*. Para orientar o envio dos questionários de forma adequada à realidade de cada escola a equipe de pesquisa considerou os dados fornecidos pela SME nos quais a secretaria informava a situação de cada escola em sua referência com o programa nos anos determinados, categorizando-as entre i) *Escolas aderentes ao programa* e ii) *Escolas não aderentes ao programa* nos anos de 2016, 2017 e 2018.

A partir de então, conforme já descrito anteriormente, foi realizado contato telefônico com os diretores das escolas que não responderam ao questionário enviado por e-mail para verificar se havia alguma dúvida e aumentar o engajamento e a participação da comunidade escolar.

Em alguns casos os diretores esclareceram à equipe de pesquisa que se considerado o ano de 2019, ano no qual a pesquisa estava sendo realizada, haviam ocorrido mudanças na categoria

³ Link utilizado na busca por contatos ausentes: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>

na qual a escola estava enquadrada em 2018 – seja como *aderente* ou como *não aderente ao PSPI*.

A título de exemplo, apresentamos os três tipos de casos mais recorrentes:

- a) **Escola categorizada como aderente ao programa em 2018 que, entretanto, em 2019 havia descontinuado sua participação no PSPI.** Devido a descontinuidade do programa os diretores esclareceram que não possuíam meios para orientar os profissionais a participarem da pesquisa enquanto escola aderente. Não participaram da pesquisa.
- b) **Escola categorizada como não aderente ao programa em 2018 e que em 2019 aderiu novamente ao programa** e solicitava responder o questionário como tal. Essas escolas participaram da pesquisa como escolas aderentes.
- c) **Escolas onde além da alteração na condição da escola no que se refere ao programa no ano de 2019 foi verificado também alteração da equipe de gestão escolar,** dessa forma nem o diretor, nem o assistente de direção poderia responder o questionário referente a decisões tomadas em anos anteriores (sejam elas de adesão ao programa ou de descontinuidade do programa). Essas escolas não responderam ao questionário.

A coordenação da pesquisa avaliou os casos separadamente e quando possível ajustou o envio dos questionários à categoria na qual escola estava inserida em 2019. Essas situações geraram alterações no número de escolas inicialmente indicadas como *aderentes ao programa* e *não aderentes ao programa*.

2.6 Caracterização dos respondentes

Conforme sinalizamos anteriormente, o processo de identificação dos sujeitos que deveriam responder aos questionários elaborados pelos pesquisadores levou em conta o conjunto de profissionais envolvidos na implementação do Programa São Paulo Integral (dirigentes e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e das Diretorias Regionais de Educação; gestores/as escolares - diretores/as, assistentes de direção e coordenadores/as pedagógicos/as, seus beneficiários diretos (os estudantes das escolas municipais participantes do programa) e indiretos (familiares ou responsáveis pelos estudantes).

2.6.1 Perfil de respondentes que atuam no nível central (Secretaria Municipal de Educação)

Responderam ao questionário 05 (cinco) profissionais que atuam no nível central do sistema de ensino (ou seja, a Secretaria Municipal de Educação); sendo três mulheres e dois homens.

Do ponto de vista da distribuição etária, 03 (três) profissionais estão na faixa etária de até 39 anos, 01 (um) profissional declarou ter entre 40 e 49 anos e 01 (um) profissional declarou ter entre 50 e 55 anos. 02 (dois) profissionais declararam ser pretos ou pardos e 03 (três) profissionais identificaram-se como brancos.

Todos os profissionais possuem formação superior. Nesse quesito, 01 (um) profissional declarou possuir título de pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado), 02 (dois) profissionais declararam possuir certificado de especialização (pós-graduação lato sensu) e 01 (um) profissional declarou possuir certificado de curso de aperfeiçoamento. 01 (um) dos profissionais respondentes declarou ser o bacharelado seu nível mais avançado de formação superior.

A distribuição dos profissionais respondentes na estrutura organizacional da SME é diversificada: 01 (um) profissional atua no gabinete da Secretaria, 02 (dois) profissionais atuam na Coordenadoria Pedagógica (COPED) e 02 (dois) profissionais atuam na Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (COCEU).

O tempo de envolvimento nas discussões do Programa São Paulo Integral também é variável: 02 (dois) profissionais declararam participar dessas discussões a menos de 12 meses, 01 (um) segundo profissional informa um tempo de participação entre 12 e 24 meses e outros 02 (dois) profissionais informam que estão envolvidos nas discussões do programa há mais de 36 meses.

Tabela 1

Caracterização dos respondentes que atuam na Secretaria Municipal de Educação

Questão	Variáveis	Nº	%
Qual seu sexo/gênero?	Feminino	03	60%
	Masculino	02	40%
	Total	05	100%
Qual sua faixa etária?	Até 39 anos	03	60%
	Entre 40 e 49 anos	01	20%
	Entre 50 e 54 anos	01	20%
	55 anos ou mais	00	-
	Total	05	100%

Qual sua cor/raça?	Preta/Parda	03	60%
	Branca	02	40%
	Indígena	00	-
	Amarela	00	-
	Total	05	100%
Qual seu nível de escolarização mais alto?	Ensino Superior (Bacharelado)	01	20%
	Ensino Superior (Licenciatura)	00	-
	Curso de Aperfeiçoamento ou Atualização Profissional (mínimo 180 horas)	01	20%
	Curso de Especialização (pós-graduação lato sensu, mínimo 360 horas)	02	40%
	Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado)	01	20%
	Pós-Graduação stricto sensu (Doutorado)	00	-
	Total	05	100%
Participando da implementação do Programa São Paulo Integral, em qual área/setor da SME você atua ou atuou	Gabinete da Secretaria e/ou Assessorias do Gabinete	01	20%
	COPED - Gabinete	01	20%
	COPED - DIEFEM	01	20%
	COCEU - Gabinete	01	20%
	COCEU - DIAP	01	20%
	Total	05	100%
Há/Por quanto tempo você participa/ou das discussões e/ou da implementação do Programa São Paulo Integral nesta Diretoria Regional de Educação?	Há Menos de 12 meses	02	40%
	Entre 12 e 24 meses	01	20%
	Entre 24 e 36 meses	-	-
	Entre 36 e 48 meses	02	40%
	Total	05	100%

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

2.6.2 Perfil de respondentes que atuam nas Diretorias Regionais de Educação

Considerando as unidades do nível de gestão regional do sistema municipal de ensino - as Diretorias Regionais de Educação - a pesquisa alcançou um total de 37 (trinta e sete) respondentes para a fase dos questionários eletrônicos. Deste total, a maioria é composta por mulheres (91,9% da amostra) e os profissionais declaram-se, em sua maioria, brancos (73% de auto declaração contra 27% de pretos e pardos). A faixa etária dos profissionais está concentrada entre 40 e 54 anos (54,5%), mas há significativa presença de profissionais com até 39 anos de idade (41%).

Do ponto de vista da escolarização, 06 (seis) profissionais (aproximadamente 16% da amostra) declararam a licenciatura em pedagogia ou em outras áreas como o grau mais elevado de formação. Outros 19 (dezenove) profissionais (51,4% da amostra) alcançaram certificação como especialistas (pós-graduação lato sensu com carga horária mínima de 360 horas), 10 (dez) profissionais possuem titulação de mestre (27%) e outros 02 (dois) profissionais alcançaram o título de doutor (5,4%).

Tabela 2

Caracterização dos respondentes que atuam nas Diretorias Regionais de Educação

Questão	Variáveis	Nº	%
Qual seu sexo/gênero?	Feminino	34	91,9%
	Masculino	03	8,1%
	Total	37	100%
Qual sua faixa etária?	Até 39 anos	15	40,54%
	Entre 40 e 49 anos	15	40,54%
	Entre 50 e 54 anos	05	13,51%
	55 anos ou mais	02	5,4
	Total	37	100%
Qual sua cor/raça?	Preta/Parda	10	27%

	Branca	27	73%
	Indígena	00	-
	Amarela	00	-
	Total	37	100%
Qual seu nível de escolarização mais alto?			
	Ensino Superior (Bacharelado)	00	-
	Ensino Superior (Licenciatura)	06	16,2
	Curso de Aperfeiçoamento ou Atualização Profissional (mínimo 180 horas)	00	-
	Curso de Especialização (pós-graduação lato sensu, mínimo 360 horas)	19	51,4%
	Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado)	10	27%
	Pós-Graduação stricto sensu (Doutorado)	02	5,4
	Total	37	100%

Fonte: Questionários eletrônicos da Pesquisa sobre Implementação do PSPI. Elaboração própria.

2.6.3 *Perfil dos professores*

Dos 131 professores, 111 se declararam do sexo feminino (84,7%), conforme Tabela 3.

Tabela 3

Número de docentes – sexo

Sexo		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Masculino	20	15,3	15,3
	Feminino	111	84,7	84,7
	Total	131	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A faixa etária dos professores participantes da pesquisa demonstrou maior concentração entre os 30 e 49 anos de idade, correspondendo a 65,7% do total, conforme Tabela 4.

Tabela 4**Número de docentes - faixa etária**

Faixa etária	Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
De 25 a 29 anos	8	6,1	6,1
De 30 a 39 anos	47	35,9	35,9
De 40 a 49 anos	39	29,8	29,8
De 50 a 54 anos	18	13,7	13,7
55 anos ou mais	19	14,5	14,5
Total	131	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação a cor ou raça declaradas, verificou-se maior concentração entre os respondentes que se autodeclararam brancos (58,8%), seguidos por pardos (20,6%) e pretos (18,3%), conforme Tabela 5.

Tabela 5**Número de docentes - cor ou raça**

Cor ou raça		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Branca	77	58,8	58,8
	Preta	24	18,3	18,3
	Parda	27	20,6	20,6
	Amarela	2	1,5	1,5
	Indígena	1	,8	,8
	Total	131	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que se refere ao nível de escolarização mais alto, 100% dos participantes da pesquisa possuíam, no mínimo, ensino superior. Concentrando apenas o ensino superior (licenciatura em pedagogia; outras licenciaturas e bacharelado), verificou-se 45,8% do total. Para além do ensino superior, 45,0% indicaram a pós-graduação *lato sensu* (especialização). A escolarização centrada em cursos de atualização ou aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), foram os menos indicados, correspondendo, respectivamente a 3,1% e 6,1% do total declarado, conforme Tabela 6.

Tabela 6**Número de docentes - nível de escolarização mais alto**

Nível de escolarização mais alto		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Ensino Superior – Licenciatura em Pedagogia	29	22,1	22,1
	Ensino Superior – outras Licenciaturas	25	19,1	19,1
	Ensino Superior – Bacharelado	6	4,6	4,6
	Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	4	3,1	3,1
	Pós-Graduação (Especialização) Lato Sensu	59	45,0	45,0
	Pós-Graduação (Mestrado) Stricto Sensu	8	6,1	6,1
Total		131	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação ao tempo de magistério, considerando a docência na rede municipal e em outras redes, verificou-se maior concentração dos respondentes da pesquisa entre os 6 e 10 anos (24,4%), seguida por aqueles que declararam estar na rede a mais de 20 anos (27,5%), conforme Tabela 7.

Tabela 7**Número de docentes – tempo de docência**

Tempo de docência		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	1-2 anos.	5	3,8	3,8
	3-5 anos.	14	10,7	10,7
	6-10 anos.	32	24,4	24,4
	11-15 anos.	26	19,8	19,8
	16-20 anos.	18	13,7	13,7
	Mais de 20 anos	36	27,5	27,5
Total		131	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

O tempo de docência implica alterações profissionais e pessoais que, ao longo da carreira, podem resultar em maior ou menor adesão à rede, às práticas formativas e profissionais que,

segundo Vaillant (2009), necessitam ser analisados e considerados tanto nos processos de formação inicial do professor, quanto nas propostas de formação continuada.

Analizando as variáveis sexo e tempo de docência a partir do entorno da escola onde os professores respondentes da Pesquisa atuavam, verificou-se que as mulheres correspondem a 85,7% dos profissionais que atuam nas escolas situadas em território vulnerável (Tabela 8); e, em relação ao tempo de docência, verificou-se uma maior concentração entre profissionais mais experientes (20 anos ou mais) em escolas situadas em territórios não vulneráveis (Tabela 8), o que retrata o modo como se dá não apenas o processo de atribuição das escolas, na qual aqueles que possuem mais experiência podem escolher primeiro o local onde irão trabalhar, mas também uma possível preferência dos docentes mais experientes por escolas situadas em locais não vulneráveis.

Tabela 8

Sexo e tempo de docência X entorno da escola

		Entorno da escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		%	%	%
Qual é o seu sexo?	Masculino	16,4%	14,3%	15,4%
	Feminino	83,6%	85,7%	84,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Há quanto tempo você é professor? (Considere sua experiência na docência nesta e em outras redes - privada, estadual e municipal)	Até 10 anos	31,3%	46,4%	38,2%
	11 a 20 anos	31,3%	35,7%	33,3%
	Mais de 20 anos	37,3%	17,9%	28,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

2.6.4 Perfil dos estudantes

A partir da análise do sexo, declarado pelos estudantes que responderam à pesquisa, verificou-se que 55,3% era composto por meninas, conforme Tabela 9.

Tabela 9

Número de estudantes – sexo

	Sexo	Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Menina	239	55,3	55,3
	Menino	193	44,7	44,7
	Total	432	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à distribuição dos estudantes conforme o ano que frequentam, o grupo majoritário encontrava-se no 1º ou 2º ano (28,2% e 35,2%, respectivamente), seguidos por estudantes que cursavam o 5º ano (22,0%), conforme Tabela 10.

Tabela 10

Número de estudantes - ano de frequência

Ano de frequência		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Primeiro ano	122	28,2	28,2
	Segundo ano	152	35,2	35,2
	Terceiro ano	31	7,2	7,2
	Quarto ano	32	7,4	7,4
	Quinto ano	95	22,0	22,0
	Total	432	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à variável raça ou cor, 44,4% dos respondentes se autodeclararam brancos; seguidos por 33,3% pardos e 15,5% pretos. Amarelos e indígenas compuseram um grupo representado, respectivamente, por 2,5% e 4,2% do total declarado, conforme Tabela 11.

Tabela 11

Número de estudantes - cor ou raça

Cor ou raça		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Branca	192	44,4	44,4
	Preta	67	15,5	15,5
	Parda	144	33,3	33,3
	Amarela	11	2,5	2,5
	Indígena	18	4,2	4,2
	Total	432	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando a variável *entorno da escola versus sexo e cor/raça*, verificou-se uma distribuição equilibrada dos estudantes respondentes da pesquisa, em todos os aspectos analisados, conforme Tabela 12.

Tabela 12**Sexo e cor/raça X entorno da escola**

		Entorno da escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Você é	Menina	57,1%	53,4%	55,3%
	Menino	42,9%	46,6%	44,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Qual é a sua cor ou raça?	Branca e amarela	42,3%	51,8%	47,0%
	Preta, parda e indígena	57,7%	48,2%	53,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

2.6.5 Perfil dos familiares de crianças atendidas no PSPI que responderam ao questionário

Considerando o conjunto das escolas que mobilizaram as famílias dos estudantes para responder ao questionário da pesquisa, a amostra total de informantes alcançou 208 pessoas. Quando perguntados sobre o grau de parentesco com a criança atendida pelo programa, 72,6% dos respondentes declararam que eram mães dos estudantes e 13,9% declararam que eram pais. 7,7% eram avôs ou avós das crianças e outros 3% declararam-se tios/tias. Cerca de 3% dos informantes não responderam a essa questão.

Tabela 13**Parentesco do respondente/informante com a criança atendida no PSPI**

Grau de Parentesco		Frequência	Freq. relativa (%)
Mãe		151	72,6
Pai		29	13,9
Avô ou Avó		16	7,7
Tio ou Tia		6	2,9
Não informado		6	2,9
Total		208	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Do ponto de vista da distribuição de gênero, 71,2% dos respondentes foram mulheres e 28,8% foram homens.

Tabela 14**Sexo dos respondentes - familiares de crianças atendidas no PSPI**

Questão	Variável	Frequência	Freq. relativa (%)
Qual seu sexo / gênero?	Feminino	148	71,2
	Masculino	60	28,8
	Total	208	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

E maior parte dos respondentes é composta de homens e mulheres com até 39 anos (65,4%).

Tabela 15**Faixa etária dos respondentes - familiares de crianças atendidas no PSPI**

Questão	Variável	Frequência	Freq. relativa (%)
Qual sua faixa etária?	Até 39 anos	136	65,4
	De 40 a 49 anos	38	18,2
	De 49 a 59 anos	27	13,1
	Acima de 59 anos	07	3,4
	Total	208	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

De modo convergente à distribuição das matrículas no programa, a maior parte dos respondentes deste grupo da pesquisa tem parentesco com crianças matriculadas no ciclo de alfabetização (81,2%) e há uma concentração significativa de familiares cujas crianças estão matriculadas 1º ou no 2º ano do ensino fundamental.

Tabela 16**Faixa etária dos respondentes - familiares de crianças atendidas no PSPI**

Questão	Variável	Frequência	Freq. relativa (%)
Qual ano/ciclo seu filho(a) está matriculado(a)	1º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização)	64	30,8
	2º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização)	81	38,9
	3º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização)	24	11,5
	4º ano do Ensino Fundamental (Ciclo Interdisciplinar)	12	5,8
	5º ano do Ensino Fundamental (Ciclo Interdisciplinar)	27	13,0
	Total	208	100,0

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Por fim, considerando a distribuição das matrículas das crianças nos turnos matutino e vespertino, a distribuição dos respondentes foi ligeiramente superior em favor das matrículas no vespertino (58,7% contra 41,3% dos respondentes).

3 O Programa São Paulo Integral, Surgimento e Percurso

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. A primeira seção intitulada “Educação integral em tempo integral: situando o caso do Programa São Paulo Integral”, destaca os aspectos histórico-conceituais do Programa. Uma segunda seção, denominada “O PSPI: percurso com base na produção normativa da Secretaria Municipal da Educação”, traz a descrição das semelhanças e diferenças observadas nos documentos legais e de orientação técnico-normativa que a rede pública municipal elaborou no período de 2015 a 2019 para a implementação do Programa. A terceira seção, cujo título é “Considerações sobre a evolução normativa do Programa São Paulo Integral: permanências e transformações”, apresenta uma perspectiva de análise das continuidades e alterações expressas nos documentos analisados e que indicam a dinâmica de ajustes que o programa experimentou ao longo do tempo.

3.1 Educação integral em tempo integral: situando o caso do Programa São Paulo Integral

No Brasil, podemos localizar um primeiro registro em torno da discussão sobre educação integral nos debates do movimento pela Escola Nova. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia a Educação como um pilar importante para a transformação da sociedade trazia, dentre muitos aspectos defendidos pelos escolanovistas, a universalização da escola pública, laica e gratuita bem como uma formação ampla, holística e integral do ser humano.

Embora essa discussão tenha se iniciado nos anos de 1930, foi somente na década de 1950 que se criou a primeira escola alinhada às propostas escolanovistas. Idealizada por Anísio Teixeira – um dos signatários do Manifesto e defensor da Educação Integral –, a Escola Parque, localizada na cidade de Salvador/BA, tinha um caráter experimental e atendia crianças nas séries iniciais da escolarização. Suas práticas educativas incluíam ações de socialização que não se restringiam apenas à dimensão cognitiva do desenvolvimento do indivíduo.

Esta experiência inspirou Darcy Ribeiro que, na década de 1980, tratou do tema da educação integral através da criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no estado do Rio de Janeiro. Implementados pela gestão de Leonel Brizola, os CIEPs eram escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Nessa mesma época, no estado de São Paulo, criou-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) que embora tivesse uma organização diferente dos CIEPs, tinha como ponto comum a ampliação da carga horária escolar, onde a oferta de atividades às crianças tinha o objetivo de favorecer seu desenvolvimento integral. O Profic, através de convênios, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (Paro et al, 1988). Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Apesar da indubitável importância dessas duas políticas para a Educação brasileira, foi somente em meados da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) que a educação integral passou a ganhar mais atenção por parte dos sistemas de ensinos brasileiros – estaduais, principalmente – e, também, por parte do governo federal que instituiu, em 2007 o Programa Mais Educação que se “constituiu como uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de Educação Integral no país (DUTRA, 2013, p. 25)”.

O investimento em educação integral, por parte do governo federal, também é percebido na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estipulou a expansão do tempo nas escolas das redes públicas brasileiras, de modo a atender a 50% das escolas e a, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica. Essa meta se coloca como um desafio aos governos subnacionais – estados e municípios – que, para atende-la, precisarão reorganizar suas redes de ensino, de forma a pensar numa educação em tempo integral.

Alinhado à meta 6 do PNE, o município de São Paulo, definiu em sua meta 9, a oferta de “educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano”. (SÃO PAULO, 2015, p.10).

Para o cumprimento desta meta, o PME estabelece 6 estratégias que versam, principalmente, sobre: 1) a ampliação do tempo escolar para 7 horas ou mais; 2) a adequação do espaço arquitetônico e mobiliário para o adequado atendimento em tempo integral; 3) o uso de espaços não escolares como equipamentos públicos, instituições culturais etc.

Ressalte-se que educação integral não se confunde com a educação em tempo integral, embora elas possam coexistir na proposta pedagógica da escola e/ou rede de ensino. Dito de outra

forma, uma educação integral pode ser oferecida na modalidade de tempo integral, mas não obrigatoriamente. O PSPI é o caso de um Programa de educação integral oferecida em tempo integral, conforme se depreende das suas normativas, apresentando como objetivo proporcionar a ampliação das experiências desenvolvidas nas unidades da Rede Municipal de Ensino (RME) na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, expandindo de forma qualificada a jornada dos educandos(as).

No IV Seminário de Educação Integral⁴, realizado em 2019, cujo tema escolhido para esta edição foi “Por uma abordagem integradora transformando espaços em territórios do saber como projeto compartilhado”, pôde-se registrar que desde 2016, ano de sua criação, o PSPI vem ampliando seu escopo. O Programa iniciou com pouco mais de 13 mil estudantes e em 71 Escolas Municipais. Em 2019, cerca de 18 mil alunos(as) e 146 escolas estavam envolvidas. Segundo informações do referido seminário, entre 2018 e 2019, houve aumento de 43%, passando de 102 Escolas para 146 unidades.

Observando o conjunto total de escolas, observa-se que o número de escolas que compõem o PSPI ainda poderia ser ampliado, pois apenas 109 delas aderiram ao Programa entre o período de 2016 e 2018, ainda que com algumas oscilações. Ou seja, 361 não tiveram nenhuma turma no programa, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição das Emef por condição de participação no PSPI. 2016 a 2018

Tempo no programa	Escolas	%
Nenhum ano no programa	361	76,8
Três anos no programa	92	19,6
Dois anos no programa	4	,9
Um ano no programa	13	2,8
Total	470	100,0

Fonte: Dados da SME. Elaboração própria.

Desse conjunto de escolas destacamos três tendências: i) escolas que não aderiram ao PSPI; ii) escolas que aderiram ao Programa em 2015 e permaneceram os três anos seguintes; iii) escolas que aderiram, mas descontinuaram o Programa nesse período. Das 109 escolas que participaram do programa nesse período, 92 tiveram turmas no programa durante os três anos,

⁴ Para saber mais: vide informações disponíveis em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSME/PortalSME/Educacao-Integral-cresce-43-em-Sao-Paulo>>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

quatro participaram do programa durante dois anos e 13 participaram somente um ano do programa.

O PSPI foi implementado com a participação social, mediante uma constituição de um Grupo de Trabalho para discutir conceitualmente e elaborar as diretrizes da proposta para a Educação Integral em Tempo Integral, composto por representantes da Diretoria de Orientação Técnico-pedagógica (DOT-P), Programas Especiais e Supervisão Escolar das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE) e da SME/SP (Cf, SÃO PAULO, 2015a e 2015b). Ainda houve uma consulta pública aberta às contribuições de pessoas físicas e jurídicas, e o diálogo com educadores da rede. (Cf. SÃO PAULO, 2015c e 2015d). Acrescentou-se a essas ações o envio de uma carta aos educadores no início do ano letivo de 2016. Essa carta discorria sobre o processo de escuta na construção do Programa e a escolha por um processo de adesão como melhor forma de implementação de políticas públicas.

A discussão do GT e os diálogos com a rede subsidiaram a publicação da primeira legislação sobre o Programa (SÃO PAULO, 2015e) e a construção do documento orientador São Paulo (2016a).

A audiência pública para discussão da proposta contou com a participação de mais de 50.000 (cinquenta mil) pessoas, entre a população e profissionais da educação da cidade. Além dessas audiências aconteceram outras, de caráter similar, com a participação de gestores e profissionais da educação, bem como debates nas DREs.

Na concepção do Programa, a escola não é o único espaço de formação e a Unidade Educacional é um “*espaço primoroso de apoio à formação integral*” (SÃO PAULO, 2016a), o que resulta em um programa que prevê a realização de projetos institucionais elaborados conjuntamente com a comunidade escolar e contidos no projeto político da unidade de ensino. Tais projetos possibilitariam aos alunos a vivência de experiências fora do espaço escolar formal. Conforme apontou São Paulo (2016a), as unidades educacionais já desenvolviam ações da expansão de jornada com os Programas “Mais Educação São Paulo” e “Mais Educação Federal”, respeitando as diretrizes e princípios de seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). Contudo, havia a necessidade de garantir uma política indutora de Educação Integral em Tempo Integral que considerasse o sujeito no seu desenvolvimento global e em sua condição multidimensional, não restringindo a concepção de espaço educador à unidade educacional e ao contraturno.

Os principais alicerces legais para o Programa conforme São Paulo (2016a) são:

- a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o pleno desenvolvimento da pessoa é dever do estado e da família em articulação com a sociedade;
- a Lei federal no 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que coloca o direito de todos à educação e aponta a jornada integral como sendo a de sete horas;
- a Lei nº13.005 de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas e estratégias para a efetivação da educação como direito;
- a Lei federal nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que alinhada com a constituição e o PNE estabelece a política de atendimento aos direitos das criança e adolescente;
- as Leis federais no 10.630/03, no 11.340/06 e no 11.645/08 que articuladas à LDB estabelecem a necessidade de promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, com a perspectiva de gênero, de raça ou etnia;
- as Leis do Plano Municipal da Educação (PME), Lei municipal no 16.271, de 2015, especialmente o disposto na meta 9: oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano.

Conforme apontado em São Paulo (2016a, p.29), a meta 9 do PME se articulava à meta 6 do PNE, e a Educação Integral não se restringia a uma única meta, estando relacionada às metas 1, 2 e 4 do PNE.

Importa ressaltar que o PSPI emerge a partir de uma construção de longa duração da rede municipal de São Paulo e do acúmulo de iniciativas e discussões em torno da Educação Integral e das ações de ampliação de jornada escolar. Numa visão mais diacrônica (São Paulo, 2016a, p.31), é possível sinalizar que a ideia de desenvolvimento integral e de uma educação comprometida com uma visão mais abrangente do currículo e da aprendizagem encontrou uma sistematização preliminar ainda na gestão Luiza Erundina (1988-1992), com o movimento de reorientação curricular e com as iniciativas em torno da interdisciplinaridade.

No mesmo documento, a Secretaria Municipal da Educação sinaliza que uma série de outras decisões tomadas naquele momento da rede pública municipal podem ser interpretados como opções técnico-pedagógicas alinhadas a uma visão de educação integral e de ampliação das oportunidades de aprendizagem aos estudantes, tais como:

- a criação das salas de informática e da função de professor orientador de informática educativa;
- a expansão das salas de leitura, com a qualificação técnica e ampliação do acervo e a criação da função professor orientador de sala de leitura;
- a criação das Salas de Apoio Pedagógico (SAP) e as salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), com designação de professores para o atendimento educacional necessário tanto para os casos de dificuldades de aprendizagem quanto para os casos de deficiência
- fortalecimento da participação popular nas instâncias de gestão da escola, na perspectiva da gestão democrática;
- a remodelagem da carreira do magistério, com a valorização do salário e a ampliação da jornada de formação e planejamento coletivo para os professores.

Essas iniciativas de política educacional permaneceram ativas na rede ao longo dos anos 1990, atravessando outras gestões e foram ressignificadas a partir do início dos anos 2000, com a criação dos primeiros 21 Centros Educacionais Unificados - CEUs. Para seus idealizadores, o Centro Educacional Unificado pretendia retomar e ampliar a perspectiva de educação integral experimentada nas iniciativas de Anísio Teixeira (Escola Parque) e Darci Ribeiro (CIEPs), consolidando uma concepção de formação humana integrada e integradora, que se sustentava a partir da articulação, em um mesmo equipamento público, de ações e políticas públicas de cultura, esporte e lazer e educação. Isso permitiu, na visão de seus proponentes, ampliar e adensar ações intersetoriais.

Outro elemento importante na idealização e implementação dos Centros Educacionais Unificados é sua relação com os territórios em que são instalados. Há uma aposta na abertura de canais de participação da comunidade nas diferentes formas e processos de tomada de decisão e na gestão cotidiana dos equipamentos.

Importa sublinhar que a localização desses primeiros 21 equipamentos, construídos ainda na gestão petista da prefeita Marta Suplicy ancorou-se na proposta que emergiu a partir do Mapa de Exclusão Social (SPOSATI, 1996 apud SÃO PAULO, 2016a). Tal decisão endereçou o avanço da política pública de educação integral às populações das periferias, que vivem em territórios com maior vulnerabilidade social.

Embora se possa destacar que a concepção proposta para os CEUs tenha, de fato, avançado na proposição de uma política educacional comprometida com uma visão integral dos sujeitos da aprendizagem e com a indução - inclusive com investimentos do orçamento público municipal - para a oferta sistemática e integrada de ações de educação, cultura, esporte e lazer nos territórios mais pobres, é importante sublinhar que a criação o funcionamento dos CEUs não trouxe uma resposta definitiva para a questão da educação integral na cidade de São Paulo.

Não por acaso, a década de 2000 foi marcada por diferentes iniciativas endereçadas a essa questão. Assim sendo, os governos municipais eleitos em 2004 e 2008, seguiram à busca de respostas a essa agenda, a partir de um duplo caminho. Por um lado, mesmo não sendo governos de continuidade, tanto a gestão liderada por José Serra (2005-2006)⁵ quanto a gestão liderada por Gilberto Kassab (2007-2012) optaram por manter e ampliar os Centros de Educação Unificados - CEUs (imprimindo mudanças de orientação que julgavam necessárias, evidentemente). Por outro lado, esses governos produziram outros programas voltados à educação integral e à ampliação da jornada escolar dos estudantes, como os projetos “São Paulo é uma Escola” e “Ampliar”.

Ao concluir a gestão de Gilberto Kassab (2009-2012), a cidade contava com diferentes iniciativas de extensão de jornada e educação integral, mobilizadas a partir das características de cada nível/modalidade de ensino e da disponibilidade de profissionais e parcerias institucionais nos territórios.

O início da gestão Fernando Haddad, iniciada em 2013, foi marcado pela busca de um alinhamento entre as políticas municipais de educação e a política educacional proposta pelo governo federal. Assim sendo, programas de educação integral propostos pelo Ministério da Educação (como o Mais Educação, por exemplo) foram ocupando mais espaço na rede pública municipal ao mesmo tempo em que a Secretaria Municipal de Educação liderava a construção

⁵ A chapa que venceu as eleições de 2004 na cidade de São Paulo tinha como candidato a prefeito o tucano José Serra e como candidato a vice-prefeito, Gilberto Kassab. Com a decisão de José Serra de disputar as eleições para o governo do Estado de São Paulo, em 2006, Gilberto Kassab assume a prefeitura de São Paulo para concluir o mandato e, na sequência, é reeleito para o mandato de 2009-2012.

de uma política municipal sistêmica de Educação Integral, que viria a se consolidar com o Programa São Paulo Integral.

O que importa sublinhar nesse processo é que, mesmo havendo diferenças significativas nos tipos de resposta oferecidos à demanda por ampliação da jornada escolar e por educação integral, é bastante evidente que essa agenda não foi desprezada por nenhum governo municipal desde o início dos anos 2.000. Também é bastante evidente que a rede pública municipal pôde aprender com o acúmulo gerado pelas escolhas de política pública realizadas ao longo do tempo, identificando, entre outras coisas, os principais campos conflitivos, o perfil das iniciativas mais exitosas e os problemas de implementação mais recorrentes.

Assim sendo, a construção do Programa São Paulo Integral, concluída em 2015, permitiu avanços importantes nos esforços até então empreendidos pela administração municipal.

Em primeiro lugar, com a construção do modelo de implementação do PSPI, foi possível garantir que os recursos financeiros e pedagógicos pudessem ser ampliados para cada escola e também pudessem alcançar um maior número de escolas.

Em segundo lugar, o PSPI pôde dialogar com o movimento de reorientação curricular e reorganização pedagógica da rede municipal que criou os três ciclos de aprendizagem a partir do ensino fundamental de nove anos (Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral). Esse diálogo permitiu que as propostas de educação integral pudessem fugir de perspectivas reducionistas de currículo, ampliando a presença de saberes locais e vozes plurais nas atividades propostas aos estudantes, bem como a diversificação das práticas educativas.

Também foi possível ampliar a potência do Programa São Paulo Integral a partir de sua conexão com outros programas e projetos existentes, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Rede de Proteção Social, por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento à Aprendizagem (NAAPA), presente em todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE).

De acordo com seus formuladores, o Programa São Paulo Integral deveria, progressivamente, tornar-se o modelo principal de oferta da educação integral na rede pública municipal, incorporando iniciativas plurais e de menor alcance já vivenciadas nas escolas e nos territórios. Assim sendo, mesmo havendo, na rede pública municipal, a presença de outros programas de extensão de jornada e educação integral, as orientações emanadas a partir do PSPI revelavam o direcionamento estratégico dessa agenda no município.

A Portaria nº 7.464 de 03 de dezembro de 2015, publicada no Diário Oficial do dia 4 de dezembro de 2015 (SÃO PAULO, 2015) instituiu o Programa São Paulo Integral, na Rede Municipal de São Paulo, com o objetivo de promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas nos “Territórios do Saber”, a partir da vivência de situações que enriqueçam processo formativo, expandindo o tempo de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem.

Para a adesão ao Programa São Paulo Integral, as Unidades Educacionais do Ensino Fundamental devem ofertar espaços educativos adequados e em consonância com o número de alunos matriculados na própria unidade ou em outra, como também em relação aos equipamentos e espaços do entorno.

A Portaria nº 7.464/15 estabeleceu princípios norteadores, entre os quais destacamos:

- a) a cidade é concebida como território educativo na promoção de ações e atividades que abrangem a educação integral, a fim de possibilitar a formação dos educandos;
- b) a educação é considerada como instrumento democrático proporcionando aos estudantes o entendimento do seu papel na sociedade;
- c) a autonomia das Unidades Educacionais deve ser preservada, a fim de fomentar a criatividade e aprendizagens diversas relacionadas às culturas vivenciadas nos territórios.
- d) a organização de ação pedagógica deve ser conduzida de modo a potencializar a integralidade, articulando os saberes acadêmicos com a vivência cotidiana dos estudantes, com o intuito de promover o protagonismo e possibilitar a autonomia.

Estabeleceu, ainda, como diretriz pedagógica, que a instituição de ensino deve articular as experiências e saberes com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral dos educandos, bem como valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal.

O ano de 2016, último ano da gestão Fernando Haddad foi uma no de continuidade para o Programa, com alterações bastante reduzidas em seu formato e com a manutenção dos princípios, diretrizes e macroestratégias de implementação. Vale ressaltar que a reorientação do programa federal Mais Educação, a partir do governo de Michel Temer, diminuiu a presença dessa iniciativa no município e ampliou a adesão de escolas ao Programa São Paulo Integral.

Em 2017, com a eleição de João Dória, os tucanos retornam à Prefeitura de São Paulo e optam por reconduzir à Secretaria Municipal da Educação Alexandre Shneider. O novo secretário sinaliza a continuidade do Programa São Paulo Integral, ao mesmo tempo que propõe alguns ajustes em seu formato e na composição dos recursos a ele destinado. A Portaria SME No. 8.003 (SÃO PAULO, 2017), reorganizou o Programa São Paulo Integral, estabelecendo o princípio de que a educação integral abrange a cidade como território educativo em que os agentes pedagógicos (espaços, tempos e sujeitos) podem assumir intencionalidade educativa, favorecendo assim o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola.

Outro princípio previsto nessa Portaria é aquele que considera a educação como instrumento de democracia, a fim de que crianças e adolescentes possam participar ativamente das decisões que afetam sua vida e a sociedade. Também aborda a garantia de participação das crianças e adolescentes nos territórios educativos e a busca de experiências educativas que consideram o direito das crianças ao lúdico, à democracia e à brincadeira.

Esse documento apresenta ainda diretrizes pedagógicas sobre como: ressignificar o currículo, a fim de evitar rigidez na compartmentalização e permitir uma aprendizagem mais eficaz; fomentar a intersetorialidade, garantindo o diálogo entre as diversas secretarias e entidades da sociedade civil; e entender a escola como espaço democrático,

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação elaborou outros instrumentos normativos, com a finalidade de detalhar aspectos relevantes para a efetivação adequada do Programa na rede. Nesses documentos, são tratadas questões específicas como jornada do professor, agrupamento de alunos, regras para o desenho e oferta dos territórios do saber, entre outros. A análise desses documentos é apresentada no item que posterior.

Vale ressaltar que esse processo de reorganização do PSPI aconteceu de modo concomitante a um profundo processo de reorientação curricular, motivado principalmente pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela adesão da capital paulista aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU. Esse processo de reorientação curricular permitiu a aprovação, ainda em 2017, do Currículo da Cidade (para o ensino fundamental) e do Currículo da Cidade - Educação Infantil, em 2018.

Nos anos de 2018 e 2019, num contexto no qual o Currículo da Cidade passou a ocupar lugar central para a (re)definição de todos os programas e ações da Secretaria Municipal de Educação, as aprendizagens e acúmulos em torno do PSPI permitiram à Secretaria Municipal de Educação um profícuo diálogo com a rede no sentido de aperfeiçoar o programa. Esse

processo dinâmico pode ser analisado e compreendido - ao menos em parte - a partir do estudo comparativo dos documentos normativos que a Secretaria Municipal de Educação produziu ao longo do tempo.

3.2 O PSPI: percurso com base nas legislações

Para a elaboração deste texto, foram considerados na descrição e análise um documento inaugural e os principais dispostos legais referentes ao Programa São Paulo Integral de 2015 a 2019, que são: Construir novos caminhos pedagógicos (SÃO PAULO, 2016a), Portaria SME no 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e), Portaria no 5.956/16(SÃO PAULO, 2016c), Portaria no 8.003/17(SÃO PAULO, 2017), Instrução Normativa no 13/18 (SÃO PAULO, 2018) e na Instrução Normativa no 21/19 (SÃO PAULO).

Na leitura das legislações, buscou-se descrever aspectos que permitissem responder às seguintes questões:

- Quais são os objetivos, princípios, diretrizes e demais elementos propostos para o Programa São Paulo Integral preservados nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/18?
- Em quais aspectos das orientações expressas nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 podem ser identificadas eventuais contradições com os princípios e diretrizes do Programa?
- Quais são os avanços observados nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/18 quanto aos benefícios, repasses, políticas indutoras e incentivos do Programa?

Descrever e analisar a legislação de um Programa é uma tarefa complexa, pois, ao considerar as proposições de Ball e Bowe (1992) apud Mainardes (2006, p.49), a análise do texto não permite alcançar as interpretações ativas dos profissionais que atuam no contexto da prática locus da produção de efeitos e consequências.

Por um lado, reconhece-se a limitação da análise com base nos textos políticos e por outro se assume que ela possibilita uma aproximação da política enquanto texto, com representações codificadas passíveis de interpretações plurais. (Cf. MAINARDES, 2006).

3.3 Descrição comparativa das legislações sobre o Programa São Paulo Integral

3.3.1 Os Objetivos

O objetivo, expresso no documento São Paulo (2016a, p.10) era de “*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*”.

No Quadro 1 encontram-se os objetivos expressos nas portarias e instruções normativas.

Quadro 1 Objetivos do Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019	
Ordenamento legal	Objetivos
Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	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.
Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	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.
Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	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.
Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas nos Territórios do Saber, expandindo os tempos de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, ressignificando espaços e o 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

<p>Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)</p>	<p>Promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas por meio da expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, ressignificando espaços e o 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.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

No quadro é possível verificar que houve paralelismo nos objetivos apresentados nas Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17. Percebe-se a supressão da expressão “comunidades de aprendizagem” nos objetivos da Instrução Normativa nº 13/18 e nº 21/19 e o acréscimo de expressões que já apareciam em outros trechos das Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17. Por exemplo, as expressões “expansão qualificada do tempo”, “direito de acesso aos territórios educativos”, “desenvolvimento integral” e o termo “integralidade” já estavam presentes nos princípios das Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17; e a expressão “ressignificar espaços e o currículo” figurava em uma das diretrizes pedagógicas. Somente a expressão “aprendizagens multidimensionais” não tinha sido contemplada nas legislações anteriores. Ainda é possível observar que de 2018 para 2019 houve a supressão da expressão “Territórios do Saber”.

3.3.2 *Os Princípios*

A definição de princípio⁶ no dicionário aponta:

1. O começo; o que ocorre ou existe primeiro que os demais: princípio dos tempos.
2. Início de uma ação ou processo: no princípio do trabalho era mais feliz;
3. O que fundamenta ou pode ser usado para embasar algo; razão: em que princípio se baseia seu texto?
4. Informação básica e necessária que fundamenta uma seção de conhecimentos: princípios da matemática.

Diante das definições 3 e 4 do dicionário, pode-se pensar que os princípios do Programa servem de base, alicerce e representam os preceitos que orientam, estruturam e sustentam o Programa enquanto uma política pública.

⁶ PRINCÍPIO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/princíprio/>. Acesso em: 19/12/2019.

No Quadro 2, encontram-se os princípios expressos nas portarias e instruções normativas. Os princípios foram dispostos tanto para as unidades educacionais que atendem o Ensino Fundamental (EF) como para as que atendem a Educação Infantil (EI). Houve um alinhamento dos textos semelhantes para objetivar a comparação o que causou a ausência de ordenação no sequenciamento das alíneas dos dispositivos legais.

Quadro 2**Princípios do Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019**

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios	a) a cidade como território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade configurando-se, assim, como Cidade Educadora;	a) a cidade como território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade configurando-se, assim, como Cidade Educadora;	a) a cidade como território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade configurando-se, assim, como Cidade Educadora;	a) o território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; configurando-se, assim, a Cidade de São Paulo como Cidade Educadora;	a) o território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; configurando-se, assim, a Cidade de São Paulo como Cidade Educadora;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios	b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável;	b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável;	b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável;	b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem;	b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem;
	c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;	c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;	c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;	c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;	c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios	d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;	d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;	d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;	d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;	d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;
	e) a comunidade de aprendizagem como <u>fundante</u> na construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;	e) a comunidade de aprendizagem como <u>fundante</u> na construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;	e) a comunidade de aprendizagem como <u>fundante</u> na construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;	e) a comunidade de aprendizagem como rede de construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;	e) a comunidade de aprendizagem como rede de construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;
	g) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as	g) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as	g) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as	f) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da	f) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios	asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;	condições de acessibilidade aos que necessitarem;	condições de acessibilidade aos que necessitarem;	expressão autônoma e crítica, asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;	expressão autônoma e crítica, asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;
	h) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem;	j) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes;	j) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia da aprendizagem dos estudantes;	g) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia da aprendizagem <u>multidimensional</u> dos estudantes;	g) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia da aprendizagem <u>multidimensional</u> dos estudantes;
	i) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores;	l) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores.	l) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores.	h) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores;	h) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios	f) o currículo emancipatório, significativo e relevante, organizador da ação pedagógica nas Unidades Educacionais na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade e na vida de toda a cidade, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;	f) o currículo emancipatório, significativo e relevante, organizador da ação pedagógica nas Unidades Educacionais na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade e na vida de toda a cidade, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;	f) <u>o currículo da cidade</u> , significativo e relevante, organizador da ação pedagógica nas Unidades Educacionais na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos estudantes sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;		
				j) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo permanente e ações conjuntas com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e	j) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo permanente e ações conjuntas com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
				Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;	Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;
Princípios		h) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;	h) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;		

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios		i) as experiências educativas que considerem que as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;	i) as experiências educativas que considerem que as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;		
			m) integrar a Proposta Pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças e adolescentes em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência;	i) integrar a Proposta Pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças e adolescentes em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional	i) integrar a Proposta Pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças e adolescentes em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios				Especializado, sempre que necessário;	Especializado, sempre que necessário;
				j) desenvolver ações na perspectiva da Educação Inclusiva e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes aprendam e construam conhecimentos juntos, de acordo com suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades de ensino;	m) desenvolver ações na perspectiva da Educação Inclusiva e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes aprendam e construam conhecimentos juntos, de acordo com suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades de ensino;
				k) identificar possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias, ancoradas na concepção da Educação Integral e promover ações que integrem as políticas públicas de inclusão social;	n) identificar possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias, ancoradas na concepção da Educação Integral e promover ações que integrem as políticas públicas de inclusão social.

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Princípios				decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs, Conselho Gestor e Colegiado de Integração (CEUs);	decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres - APMs, Conselho Gestor e Colegiado de Integração (CEUs);
Total	9	11	12	13	13

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos princípios pode-se observar a existência de diferenças quantitativas, sendo que as três primeiras portarias apresentam totais de princípios diferentes das duas últimas.

Comparando os princípios das três primeiras portarias, vemos que oito princípios da Portaria nº 7.464/15 são reproduzidos nos textos das Portarias nº 5.956/16 e 8.003/17 e das Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19. Nos princípios mantidos, observa-se a supressão de parte do texto na alínea (b); a substituição da palavra “fundante” por “rede” no texto na alínea (b) e da expressão “direitos de aprendizagem” por “aprendizagem multidimensional”.

O nono princípio da Portaria nº 7.464/15 (da alínea f) foi reproduzido no texto da Portaria nº 5.956/16 e na Portaria nº 8.003/17, nesta última com a substituição da expressão “currículo emancipatório” por “currículo da cidade”, ficando ausente nas instruções normativas.

Em relação à Portaria nº 7.464/15, a Portaria nº 5.956/16 traz dois princípios a mais e a Portaria nº 8.003/17 traz três princípios a mais. Esses princípios adicionais constituem o deslocamento de textos que já estavam presentes na Portaria nº 7.464/15, mas figuravam com outra denominação, um estava nas diretrizes pedagógica, o outro na proposição curricular para as atividades de expansão na Educação Infantil e o terceiro estava contemplado em um dos artigos.

Nas alíneas (i), (j)⁷, (j), (k) e (l) da Instrução Normativa nº 13/18 e nas alíneas (i) (j), (l), (m) e (n) da Instrução Normativa nº 21/19 encontram-se textos que figuravam como diretrizes pedagógicas na Portaria nº 7.464/15 e foram considerados como diretrizes. Eles abordam Políticas de Inclusão Social, Educação Inclusiva, fortalecimento dos processos democráticos nas Unidades Educacionais, ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado, ações conjuntas com as diferentes Secretarias e organizações da sociedade civil.

3.3.3 As Diretrizes Pedagógicas

A definição de diretriz⁸ no dicionário aponta:

1. Linha segundo a qual se traça um plano em qualquer estrada ou caminho.
2. Plano, um prospecto, um programa: o prefeito tem traçado novas diretrizes para o governo do município.
3. Maneira de se proceder ou se portar, conduta etc.

⁷ Na Instrução há dois princípios diferentes identificados com a mesma alínea (j).

⁸ DIRETRIZ. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 19/12/2019.

Diante das definições 1 e 2 do dicionário, os sentidos apontados permitem compreender diretrizes como meios, estratégias, normas para atingir objetivos.

No Quadro 3, encontram-se as diretrizes pedagógicas apresentadas nas portarias e instruções normativas. As diretrizes se referem às unidades educacionais que atendem o Ensino Fundamental (EF) e Educação Infantil (EI). Foi necessário realizar um alinhamento dos textos semelhantes para objetivar a comparação o que causou a ausência de ordenação no sequenciamento das alíneas dos dispositivos legais.

Quadro 3**Diretrizes do Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019**

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes	b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;	b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;	b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;	e) a valorização do diálogo entre as pedagogias: social, popular, formal, participativa e de projetos;	e) a valorização do diálogo entre as pedagogias: social, popular, formal, participativa e de projetos;
	a) articular as experiências e saberes dos educandos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover seu desenvolvimento integral;	a) articular as experiências e saberes dos educandos comos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover seu desenvolvimento integral;	a) articular as experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover seu desenvolvimento integral;	d) a articulação das experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover aprendizagens multidimensionais, com vistas ao seu desenvolvimento integral;	d) a articulação das experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover aprendizagens multidimensionais, com vistas ao seu desenvolvimento integral;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes	h) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas possam ser potencializadas para além das atividades acadêmicas e científicas, por meio de percursos pelos “Territórios do Saber”, dentre os quais a Comunicação, a Oralidade e Novas Linguagens; as Culturas, Arte e Memória; a Orientação de Estudos e Invenção Criativa; a Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde, a Ética, Convivência e Protagonismos; a Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;	h) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas possam ser potencializadas para além das atividades acadêmicas e científicas, por meio de percursos pelos “Territórios do Saber”, dentre os quais a Comunicação, a Oralidade e Novas Linguagens; as Culturas, Arte e Memória; a Orientação de Estudos e Invenção Criativa; a Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde, a Ética, Convivência e Protagonismos; a Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;	i) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas possam ser potencializadas, por meio de percursos pelos “Territórios do Saber”, dentre os quais a EDUcomunicação a Oralidade e Novas Linguagens; as Culturas, Arte e Memória; a Orientação de Estudos e Invenção Criativa; a Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde, a Ética, Convivência e Protagonismos; a Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o da Unidade Educacional;	i) a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e abordagens pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, dentre as quais: 1) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2) Culturas, Arte e Memória; 3) Orientação de Estudos e Invenção Criativa; 4) Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; 5) Ética, Convivência e Protagonismos; 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação Financeira, além de experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-	i) a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e abordagens pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				Pedagógico da Unidade Educacional;	
	c) ressignificar o currículo evitando a compartmentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos educandos e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos, ampliando assim as possibilidades de aprender para a valorização da vida;	c) ressignificar o currículo evitando a compartmentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos educandos e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos ampliando, assim, as possibilidades de aprender para a valorização da vida;	c) ressignificar o currículo evitando a compartmentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos estudantes e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos ampliando, assim, as possibilidades de aprender para a valorização da vida;	j) a ressignificação do currículo, na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito, ampliando assim, as possibilidades de participação e de aprendizagens para a valorização da vida.	j) a ressignificação do currículo, na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito, ampliando assim, as possibilidades de participação e de aprendizagens para a valorização da vida.
	d) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras,	d) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras,	d) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras,		

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes	assim como com as organizações da sociedade civil como estratégia necessária à educação para a garantia de direitos às crianças e adolescentes, na perspectiva da educação integral e da gestão democrática;	assim como com as organizações da sociedade civil como estratégia necessária à educação para a garantia de direitos às crianças e adolescentes, na perspectiva da educação integral e da gestão democrática;	assim como com as organizações da sociedade civil como estratégia necessária à educação para a garantia de direitos às crianças e adolescentes, na perspectiva da educação integral e da gestão democrática;		
	f) promover ações que integram as políticas públicas de inclusão social;	f) promover ações que integram as políticas públicas de inclusão social;	f) promover ações que integram as políticas públicas de inclusão social <u>(repetido em g)</u>		
	k) fortalecer os processos democráticos nas Unidades Educacionais em suas diferentes instâncias decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs e outros colegiados;	l) fortalecer os processos democráticos nas Unidades Educacionais em suas diferentes instâncias decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs e outros colegiados;	e) fortalecer os processos democráticos nas Unidades Educacionais em suas diferentes instâncias decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs e outros colegiados;		
	g) desenvolver ações em consonância com a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação	g) desenvolver ações em consonância com a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação	h) desenvolver ações em consonância com a política municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação		

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes	Inclusiva, e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes apreendam e construam conhecimento juntos, de acordo com as suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;	Inclusiva, e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes apreendam e construam conhecimento juntos, de acordo com as suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;	Inclusiva, e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes aprendam e construam conhecimentos juntos, de acordo com suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na equidade e igualdade de oportunidades;		
	i) identificar possibilidades para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras;	i) identificar possibilidades para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras;	j) identificar possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias, ancorado na concepção de Educação Integral;		
	l) atingir as metas estabelecidas em âmbito local, regional e central da Secretaria Municipal de Educação, bem como as metas do Plano Municipal de Educação de São Paulo e do Plano Nacional de Educação.	m) atingir as metas estabelecidas em âmbito local, regional e central da Secretaria Municipal de Educação, bem como as metas do Plano Municipal de Educação de São Paulo e do Plano Nacional de Educação;	l) atingir as metas estabelecidas em âmbito local, regional e central da Secretaria Municipal de Educação, bem como as metas do Plano Municipal de Educação de São Paulo, o Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2017/2020 e do Plano		

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes	e) constituir, ampliar, promover e fortalecer a interlocução com as famílias e demais sujeitos da comunidade de aprendizagem;	e) constituir, ampliar, promover e fortalecer a interlocução com as famílias e demais sujeitos da comunidade de aprendizagem;	Nacional de Educação; <u>(retido em m com mudanças pequenas)</u>		
	j) expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 07(sete) horas diárias durante todo o período letivo;	j) expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 07(sete) horas diárias durante todo o período letivo;			
		n) integrar a proposta político-pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência;	n) integrar a proposta político-pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência.		

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				<p>a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;</p>	<p>a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político- Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;</p>
				<p>b) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,</p>	<p>b) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,</p>

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;	artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;
				c) as experiências educativas que levam em consideração o direito das crianças e adolescentes ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, dignidade, à conveniência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;	c) as experiências educativas que levam em consideração o direito das crianças e adolescentes ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, dignidade, à conveniência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				f) a potencialização do Currículo Integrador da Infância Paulistana como subsídio fortalecedor do Projeto Político- Pedagógico nas Unidades de Educação Infantil, no intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na articulação dos trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da Educação Básica;	f) a potencialização do Currículo da Cidade de Educação Infantil como subsídio fortalecedor do Projeto Político- Pedagógico nas Unidades de Educação Infantil, no intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na articulação dos trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da Educação Básica;
				g) a aplicação e analise dos resultados dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o objetivo de auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de auto	g) a aplicação e análise dos resultados dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o objetivo de auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de auto

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				avaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida pela Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças;	avaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida pela Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças;
				h) a promoção de reflexões e discussões formativas acerca do Currículo da Cidade, como subsídio importante para orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental, tendo por base os princípios da Inclusão, da Equidade e da Educação Integral, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com a “Matriz de Saberes” e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, articulados aos	h) a promoção de reflexões e discussões formativas acerca do Currículo da Cidade, como subsídio importante para orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental, tendo por base os princípios da Inclusão, da Equidade e da Educação Integral, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com a “Matriz de Saberes” e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, articulados aos Territórios do Saber

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Diretrizes				Territórios do Saber propostos pelo Programa São Paulo Integral;	propostos pelo Programa São Paulo Integral;
		o) possibilitar o convívio com outras experiências de aprendizagem que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, que atentem às necessidades e interesses das crianças e suas famílias voltadas à construção da autoria e identidade escolar.			
Total	12	14	13	10	10

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à quantidade total de diretrizes equivalentes, as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 apresentam o mesmo número e as demais portarias variando de 11 a 14. O número total 11 refere-se às diretrizes pedagógicas da Portaria nº 8.003/17, cujo total visível no quadro deve ser subtraído em 2 unidades, visto que há repetição nos textos das alíneas (f) e (g) e semelhança nos textos das alíneas (l) e (m).

De modo geral, as Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17 mantêm maiores semelhanças entre si nas diretrizes pedagógicas, assim como as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19.

Entre as portarias e instruções normativas, apenas quatro diretrizes foram consideradas semelhantes. Os textos dessas diretrizes contêm diferenças pontuais, que são percebidas mais nitidamente ao serem colocadas lado a lado.

Portarias	Instruções Normativas
a) articular as experiências e saberes dos educandos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover seu desenvolvimento integral;	d) a articulação das experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover aprendizagens multidimensionais, com vistas ao seu desenvolvimento integral;
b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;	e) a valorização do diálogo entre as pedagogias: social, popular, formal, participativa e de projetos;
c) ressignificar o currículo evitando a compartmentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos estudantes e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos ampliando, assim, as possibilidades de aprender para a valorização da vida;	j) a ressignificação do currículo, na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito, ampliando assim, as possibilidades de participação e de aprendizagens para a valorização da vida.
h) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas possam ser potencializadas para além das atividades acadêmicas e científicas, por meio de percursos pelos “Territórios do Saber”, dentre os quais a Comunicação, a Oralidade e Novas Linguagens; as Culturas, Arte e Memória; a Orientação de Estudos e Invenção Criativa; a Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde, a Ética, Convivência e Protagonismos; a Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia	i) a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e abordagens pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, dentre os quais: 1) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2) Culturas, Arte e Memória; 3) Orientação de Estudos e Invenção Criativa; 4) Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; 5) Ética, Convivência e Protagonismos; 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação Financeira, além de outras experiências

Solidária além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional; ⁹	locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional; ¹⁰
---	--

Há sete diretrizes comuns às Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17 e sete diretrizes comuns às Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19.

Além disso, há três diretrizes que são comuns apenas a duas portarias, são elas:

Diretrizes	Portarias
expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 07(sete) horas diárias durante todo o período letivo;	Portarias nº 7.464/15 e nº 5.956/16
integrar a proposta político-pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência	Portarias nº 5.956/16 e nº 8.003/17
constituir, ampliar, promover e fortalecer a interlocução com as famílias e demais sujeitos da comunidade de aprendizagem;	Portarias nº 7.464/15 e nº 5.956/16

A única diretriz que não tem paralelos entre as portarias é:

“possibilitar o convívio com outras experiências de aprendizagem que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, que atentem às necessidades e interesses das crianças e suas famílias voltadas à construção da autoria e identidade escolar.”(SÃO PAULO, 2016c).

Quanto às instruções normativas, elas apresentam diretrizes praticamente idênticas e muito diferentes das que são apresentadas nas portarias.

As diretrizes que são comuns às portarias, mas não às instruções normativas se referem à: Educação Inclusiva; intersetorialidade; e expansão o tempo de permanência dos educandos. Elas não figuram como diretrizes nas instruções normativas porque foram deslocadas para os princípios.

Observou-se uma diferenciação essencial nas diretrizes dispostas nas portarias e nas instruções normativas: as portarias trazem a temática referente às metas do PNE e PME; à

⁹ Essa diretriz apresenta textos com diferenças bem pontuais nas portarias.

¹⁰ Essa diretriz apresenta textos com diferenças bem pontuais nas instruções normativas.

articulação de saberes dos educandos com os conhecimentos científicos; aos processos democráticos nas Unidades Educacionais; e à interlocução com as famílias e demais sujeitos da comunidade de aprendizagem. As instruções normativas trazem a temática referente ao Currículo Integrador da Infância Paulistana; Currículo da Cidade e aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

3.3.4 Os critérios para adesão das unidades e as turmas priorizadas no Programa

As portarias e instruções normativas também estabeleceram alguns critérios para adesão de unidades, sendo que poderiam aderir ao Programa tanto as unidades educacionais que atendiam turmas da EI como aquelas que atendiam turmas do EF.

Quadro 4

Critérios para adesão ao Programa São Paulo Integral e turmas atendidas nas EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, por legislação - 2015 a 2019

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Critérios/ condições de adesão EMEFs, EMEFMs e EMEBSs	<p>I. <u>possuir espaços</u> educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/ espaços do entorno;</p> <p>II. manifestar intenção expressa da <u>comunidade escolar</u> em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola;</p> <p>III. garantir a permanência do educando em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o período de efetivo trabalho educacional.</p>	<p>I - demanda escolar atendida;</p> <p>II - espaços educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/ espaços do entorno;</p> <p>III - manifestação da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola após ampla consulta a todos os segmentos;</p> <p>IV - possibilidade de assegurar a permanência do educando em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o</p>	<p>I - demanda escolar atendida;</p> <p>II - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/ espaços do entorno;</p> <p>III - manifestação da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola após ampla consulta a todos os segmentos;</p> <p>IV - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o</p>	<p>I - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/ espaços do entorno,</p> <p>considerando também as possibilidades de organização dos espaços entre os turnos de funcionamento;</p> <p>II - sua proposta de adesão amplamente discutida e aprovada pelo Conselho de Escola;</p> <p>III - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o</p>	<p>I - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes por turno que participarão do SPI, considerando inclusive, outros equipamentos/espaços do entorno, além da possibilidade de organização dos espaços entre os turnos de funcionamento;</p> <p>II - proposta de adesão amplamente discutida com a comunidade educativa e aprovada pelo Conselho de Escola;</p> <p>III - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral por 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito)</p>

	<p>– priorizar, na organização das turmas, o envolvimento de todos os educandos dos 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas.</p> <p>II- organizar as turmas em turno integral com os educandos dos demais anos dos Ciclos Interdisciplinar ou Autoral.</p> <p>Parágrafo único: Não havendo possibilidade de atendimento a todas as turmas referidas no inciso I deste artigo e consideradas as especificidades de cada Unidade Educacional, o atendimento deverá iniciar pela totalidade das turmas do 1º ano e seguir ampliação gradativa para os demais anos do ciclo, nos anos subsequentes.</p>	<p>horas-aula durante todo o período de efetivo trabalho educacional.</p> <p>§ 2º - Além das condições mencionadas nos incisos de I a IV deste artigo, para a efetivação da adesão ao Programa será observado pela SME a disponibilidade orçamentária, os critérios pedagógicos e a consonância da proposta com os demais programas vigentes.</p> <p>§ 3º - Havendo Unidades Educacionais inscritas em número superior ao determinado pela SME, serão considerados, ainda, os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se a UE pertence a um dos CEUs; b) o número de educandos participantes do Programa Bolsa-família <p>I – priorizar, na organização das turmas, o envolvimento de todos os educandos dos 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os</p>	<p>período de efetivo trabalho educacional.</p> <p>§ 2º - Além das condições mencionadas nos incisos de I a IV deste artigo, para a efetivação da adesão ao Programa será observado pela SME a disponibilidade orçamentária, os critérios pedagógicos e a consonância da proposta com os demais programas vigentes.</p> <p>§ 3º - Havendo Unidades Educacionais inscritas em número superior ao determinado pela SME, serão considerados, ainda, os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se a UE pertence a um dos CEUs; b) o número de educandos participantes do Programa Bolsa-família. <p>c)</p> <p>I - priorizar, na organização das turmas, o envolvimento de todos os estudantes dos 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os</p>	<p>todo o período de efetivo trabalho educacional.</p> <p>Para unidades em continuidade:</p> <p>§ 2º - Além das condições mencionadas nos incisos de I a III deste artigo, para a efetivação da adesão ao Programa será observado pelas DREs e pela SME a disponibilidade orçamentária, os critérios pedagógicos e a consonância da proposta com os demais programas vigentes.</p> <p>§ 3º - Havendo Unidades Educacionais inscritas em número superior ao determinado pela SME, serão considerados, ainda, os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se a UE pertence a um dos CEUs; b) o número de estudantes participantes do Programa Bolsa-família. <p>c)</p> <p>I - priorizar, na organização das turmas, o envolvimento de todos os estudantes dos 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os</p>	<p>horas-aula de efetivo trabalho educacional.</p> <p>Art. 4º - As EMEFs dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, exceto aquelas que possuem polo de Educação Bilíngue, participarão compulsoriamente do SPI garantindo a:</p> <p>I - permanência dos estudantes em turno de tempo integral por 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula de efetivo trabalho educacional;</p> <p>II - Construção coletiva de ações com as Unidades Educacionais que o compõe e com as do entorno.</p> <p>§ 1º - A participação de que trata o caput deste artigo será articulada pelos Coordenadores de Núcleos dos CEUs, equipes gestoras e docentes das UEs envolvidas; além do</p>
--	---	--	--	---	---

	<p>Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas.</p> <p>II- a possibilidade de organizar as turmas em turno integral com os educandos dos demais anos dos Ciclos Interdisciplinar ou Autoral.</p> <p>Parágrafo único: Não havendo possibilidade de atendimento a todas as turmas referidas no inciso I deste artigo e consideradas as especificidades de cada Unidade Educacional, o atendimento deverá iniciar pela totalidade das turmas do 1º ano, com ampliação gradativa para os demais anos do ciclo, nos anos subsequentes.</p> <p>Para unidades em continuidade:</p> <p>§ 1º - As UEs mencionadas no caput deverão atender, no ano de 2017, todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização.</p>	<p>tempos, espaços e oportunidades educativas.</p> <p>II - a possibilidade de organizar as turmas em turno integral com os estudantes dos demais anos dos Ciclos Interdisciplinar ou Autoral.</p> <p>Parágrafo único: Não havendo possibilidade de atendimento a todas as turmas referidas no inciso I deste artigo e consideradas as especificidades de cada Unidade Educacional, o atendimento deverá iniciar pela totalidade das turmas do 1º ano, com ampliação gradativa para os demais anos do ciclo, nos anos subsequentes.</p> <p>Para unidades em continuidade:</p> <p>§ 1º - As UEs mencionadas no caput deverão atender, no ano de 2018, todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização.</p> <p>§ 2º - Será possibilitada a continuidade no Programa das turmas atendidas em 2017, ficando vedada a</p>	<p>I - priorizar a formação das turmas do Ciclo de Alfabetização e de turma(s) com estudantes dos 5ºs anos do Ciclo Interdisciplinar e dos 9ºs anos do Ciclo Autoral que apresentem dificuldades de aprendizagem.</p> <p>II- possibilitar a expansão gradativa do atendimento às demais turmas da escola.</p> <p>Para unidades em continuidade:</p> <p>§ 1º - As UEs mencionadas no caput deverão atender, no ano subsequente, as turmas dos 1ºs e/ou, 5ºs ou 9ºs anos do Ensino Fundamental.</p> <p>§ 2º - Será possibilitada a continuidade no Programa das turmas atendidas no ano vigente, ficando vedada a inclusão de novas turmas exceto aquelas mencionadas no parágrafo anterior.</p>	<p>Conselho Gestor do CEU.</p> <p>Art. 8º - Para a efetivação da adesão ao Programa será observado, pelas Diretorias Regionais de Educação - DREs e pela Secretaria Municipal de Educação – SME, a disponibilidade orçamentária, os critérios pedagógicos e a consonância da proposta com os demais programas vigentes.</p> <p>Parágrafo único. Na hipótese de o número de escolas interessadas em aderir ao SPI superar o estabelecido pela SME serão priorizadas aquelas que detiverem:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade social; b) maior número de estudantes com dificuldades de aprendizagem consoante com os
--	---	--	---	---

	<p>§ 2º - Será possibilitada a continuidade no Programa das turmas atendidas em 2016, ficando vedada a inclusão de novas turmas, exceto as mencionadas no parágrafo anterior.</p>	<p>inclusão de novas turmas, exceto as mencionadas no parágrafo anterior. Excepcionalmente, para o ano de 2018, poderão aderir ao Programa “São Paulo Integral” as UEs de Ensino Fundamental que garantirem a permanência, em turno de tempo integral, da totalidade das turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, podendo ampliar o atendimento para os demais anos desse ciclo, ficando vedada outras formas de organização.</p>		<p>resultados obtidos nas avaliações externas, internas e instrumentos de acompanhamento das aprendizagens. As EMEFs, EMEBSs e EMEFMs que aderirem ao Programa “São Paulo Integral”, deverão:</p> <p>I - Se em continuidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) garantir, anualmente, a continuidade no Programa São Paulo Integral da totalidade das turmas já atendidas no ano vigente; b) possibilitar a expansão gradativa do atendimento às demais turmas da escola. <p>II - Se em adesão inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) definir, em conjunto com o Conselho de Escola, Supervisão Escolar e Equipe da Diretoria Regional de Ensino qual/quais a (s) turma (s) que será/serão priorizada (s) para atendimento no Programa São
--	---	--	--	--

					<p>Paulo Integral, respeitando as necessidades e demandas da Unidade Escolar.</p> <p>Parágrafo Único: Excepcionalmente, para o ano de 2020, as Unidades Escolares que, em 2019, priorizaram o atendimento dos 5º e 9º anos no Programa São Paulo Integral, definirão em conjunto com o Conselho de Escola, Supervisão Escolar e Equipe da Diretoria Regional de Ensino, sobre a manutenção de atendimento dessas turmas.</p>
--	--	--	--	--	--

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Critérios de adesão EMEIs	I. possuir espaços educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/ espaços do entorno; II. manifestar intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola; III. garantir a de permanência do educando por 8 (oito) horas diárias, durante todo o período de efetivo trabalho educacional.	I - demanda escolar atendida; II - espaços educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espacos do entorno; III - documento comprobatório da manifestação da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola; IV - possibilidade de assegurar a permanência do educando em turno de tempo integral, ou seja, 08 (oito) horas diárias.	I - demanda escolar atendida; II - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espacos do entorno; III - documento comprobatório da manifestação da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola; IV - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 08 (oito) horas diárias.	I - demanda escolar atendida; II - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espacos do entorno; III - ter sua proposta de adesão amplamente discutida e aprovada pelo Conselho de Escola; IV - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 08 (oito) horas diárias.	I - demanda escolar atendida; II - espaços educativos compatíveis com o número de crianças por turno que participarão do SPI, considerando inclusive, outros equipamentos/espacos do entorno; III - Proposta de adesão amplamente discutida com a comunidade educativa e aprovada pelo Conselho de Escola; IV - Possibilidade de assegurar a permanência das crianças em turno de tempo integral por 08 (oito) horas diárias.

Fonte: Elaboração própria.

Os critérios colocados Portarias nº 7.464/15 se referiam à existência de espaços nas unidades educacionais, à concordância da comunidade mediante anuênciça expressa do Conselho de Escola e à garantia de permanência do educando por um período de 7 horas, nas turmas do EF, e por um período de 8 horas (Artigo 12) nas turmas da EI.

Nas Portarias nº 5.956/16 e nº 8.003/17, esses critérios são preservados e houve o acréscimo do critério que leva em conta o atendimento da demanda tanto para as unidades de EF como para as unidades de EI. Para as unidades de EF as legislações desses mesmos anos também condicionaram a efetivação da adesão à disponibilidade orçamentária e aos critérios pedagógicos em consonância com os demais programas vigentes. Além disso, foi citado um número limite de adesões e um critério para eliminação de unidades educacionais caso as adesões ultrapassassem o limite, que seria o de pertencer ao CEU e apresentar maior número de educandos participantes do Programa Bolsa-família.

Nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19, o critério de atendimento à demanda foi retirado para as unidades do EF, permanecendo somente para a adesão de unidades da EI. Os critérios de adesão não alterados envolvem: ter espaços compatíveis com o número de educandos envolvidos em turno de tempo integral; proposta discutida e aprovada no Conselho de Escola; e possibilidade de permanência em turno integral de 7 horas diárias e 08 (oito) horas-aula durante todo o período de efetivo trabalho educacional, no caso das unidades de EF e de 8 horas diárias, no caso de EI. Nas unidades de EF igualmente condicionou-se a efetivação da adesão à disponibilidade orçamentária e aos critérios pedagógicos em consonância com os demais programas vigentes. Novamente foi citado um número limite de adesões e estabelecidos como critérios para eliminação de unidades que violassem o limite: pertencer ao CEU e maior número de educandos em situação de vulnerabilidade social e com dificuldade de aprendizagem. Não se mencionou o critério de eliminação que envolvia maior número de participantes do Bolsa-família. Na Instrução Normativa nº 21/19, foi adicionado às vulnerabilidades o critério da dificuldade de aprendizagem, vinculado aos resultados das avaliações internas e externas. Nas EMEFs dos CEU, a adesão foi compulsória.

Quanto às turmas selecionadas para a ampliação da permanência, nas Portarias nº 7.464/15, nº 5.956/16 e nº 8.003/17, as unidades do EF deveriam priorizar as turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do ensino fundamental) e na impossibilidade de atender todas as turmas desse Ciclo, indicava-se começar por todas as turmas de 1º ano. Se atendida a

ampliação da jornada no Ciclo de Alfabetização, turmas de outros Ciclos poderiam ser organizadas com tempo integral. A partir da Portaria de 2016 e para as unidades de EF, foi sendo possibilitada a continuidade no Programa para todas as turmas atendidas em anos anteriores. Nas Portarias nº 5.956/16 e nº 8.003/17, as unidades do EF poderiam atender turmas em continuidade e incluídas no Programa somente as turmas de 1^{os} anos.

A Instrução Normativa nº 13/18 passa a priorizar a formação das turmas do Ciclo de Alfabetização e de turmas com estudantes dos 5^{os} anos do Ciclo Interdisciplinar e dos 9^{os} anos do Ciclo Autoral, que apresentassem dificuldades de aprendizagem, possibilitando a expansão gradativa do atendimento às demais turmas da escola.

A Instrução Normativa nº 21/19 indica a continuidade das turmas atendidas em 2018 e passa a decisão sobre a priorização de turmas a serem atendidas para o Conselho de Escola, Supervisão Escolar e Equipe da Diretoria Regional de Ensino.

Nas portarias e instruções normativas não há especificações quanto às turmas que seriam priorizadas na EI.

3.3.5 O horário de atendimento das turmas em tempo integral

Em relação ao horário de atendimento em tempo integral nas unidades de EF, conforme se verifica no Quadro 5, não há diferenças significativas nas legislações. A carga horária foi estipulada em 08 (oito) horas-aula acrescidas de 01 (uma) hora diária de intervalo. A hora de intervalo deveria ser distribuída na jornada do educando, garantindo, no mínimo, dois tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horários previamente definidos, para todos os dias da semana. Essa expansão representava 10 (dez) horas-aula adicionais na jornada semanal das turmas em tempo integral e uma jornada diária de 7 horas.

Os horários dos dois turnos de funcionamento para as turmas da EI não foram especificados nas legislações, exceto na Instrução Normativa nº 21/19, vide Quadro 5. Nas legislações de 2015 a 2018, para a EI, apenas se faz menção à jornada diária de 8 horas que incluía de 01 (uma) hora e 10 (dez) minutos de horário de intervalo, que seriam distribuídos na jornada diária, garantindo, no mínimo, ora dois tempos ora três tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horário previamente definido, para todos os dias da semana. Na Instrução Normativa nº 21/19, o horário de intervalo das unidades de EI foi orientado por outra instrução normativa, específica para a organização das unidades.

Quadro 5

Horário de atendimento para EF e EI do Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019

Ordenamento legal	Horário de atendimento EF	Horário de atendimento EI
Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	I. Se no 1º turno: das 7h00 às 14h00; II. Se no 2º turno: das 11h30 às 18h30.	-
Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	a) se no 1º turno: das 7h00 às 14h00; b) se no 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h00 às 19h00.	-
Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	a) se no 1º turno: das 7h00 às 14h00; b) se no 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h00 às 19h00	-
Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	a) se no 1º turno: das 7h às 14h; b) se no 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h.	-
Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)	a) 1º turno: das 7h às 14h; b) 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h.	II - turno único entre 7h e 19h. Parágrafo Único: Os horários de distribuição das refeições serão organizados conforme previsto na Instrução Normativa que dispõe sobre a Organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Elaboração própria.

3.3.6 As orientações para as atividades curriculares no atendimento em tempo integral

As atividades curriculares do Ensino Fundamental, denominadas “Territórios do Saber” foram descritas nas legislações sempre envolvendo seis temáticas centrais, as quais não sofreram alterações significativas, conforme Quadro 6. As pequenas mudanças consistiam em:

- Substituição do termo Comunicação por Educomunicação, a partir da Portaria no 5.956/16;
- Inserção do termo Educação Financeira, a partir da Portaria no 8.003/17.
- Além das temáticas dos Territórios do Saber, o Quadro 6 também mostra as possíveis experiências pedagógicas a serem desenvolvidas. São 40 tipos de experiências pedagógicas e elas são praticamente as mesmas nas Portarias no 7.464/15, no 5.956/16 e no 8.003/17, sendo que na Portaria de 2017 as experiências pedagógicas deveriam propor a garantia das aprendizagens das crianças a partir das metas estabelecidas para o Ciclo de Alfabetização.

Para as unidades do Ensino Fundamental, as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 também propõem as experiências pedagógicas, mas elas figuram de maneira diferente do texto das Portarias. Foram feitos agrupamentos e as 40 experiências citadas nas Portarias passaram a constituir 10 (na Instrução Normativa nº 13/18) e 11 (na Instrução Normativa nº 21/19), sendo que foram utilizados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Atividades Físicas para essa organização. Observa-se explicitamente o diferencial quanto às experiências voltadas para conhecimentos matemáticos e científicos e ações de Apoio Pedagógico (aprofundamento de estudos, recuperação contínua e lição de casa).

O atendimento às necessidades específicas das crianças e adolescentes com deficiência foi assegurado tanto nas atividades curriculares do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil.

Quanto às atividades curriculares na Educação Infantil, a Portaria nº 8.003/17 e Instrução Normativas nº 13/18 apresentam aspectos diferenciais em relação às orientações para as experiências pedagógicas, mostrando a incorporação do Currículo Integrador da Infância Paulistana que já tinha sido citado na introdução da Portaria nº 5956/16.

Ressalta-se que aspectos relativos ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, dispostos na Portaria nº 7.464/15, foram deslocados para os princípios e diretrizes nas legislações posteriores, embora com modificações pontuais. Seguem exemplos de orientações para experiências pedagógicas na EI que foram deslocadas:

II- proposta político-pedagógica integradora compromissada em assegurar o direito de que as crianças vivam situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e que considere, no contexto da U.E., o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência;

III - experiências educativas que considerem que as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis. (SÃO PAULO, 2015e)

As experiências da EI consideradas comuns na Portaria nº 8.003/17 e nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19, evidenciadas no Quadro 6 são:

II - nas experiências de aprendizagem a associação do cuidar e educar em diferentes espaços, flexibilizando o tempo conforme o interesse da criança;

III - a intencionalidade docente, manifestada por meio de vivências que possibilitem o protagonismo infantil, em diálogo com a formação integral das crianças em todas as suas dimensões.

Quadro 6

Orientações para as atividades curriculares no atendimento em tempo integral do Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Orientações para EMEFs, EMEBSS e EMEFMs, quanto aos Territórios do Saber	I. Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II. Culturas, Arte e Memória; III. Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV. Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V. Ética, Convivência e Protagonismos; Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária.	I- EDUComunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária.	I - EDUComunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária, Educação Financeira.	I - Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação Financeira,	1 - Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2 - Culturas, Arte e Memória; 3 - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; 4 - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental, Economia Solidária e Educação Financeira; 5 - Ética, Convivência e Protagonismos; 6 - Cultura Corporal, Aprendizagem emocional e Promoção da Saúde.

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Orientações para EMEFs, EMEBSs e EMEFMs, quanto às experiências pedagógicas	1. Academia Estudantil de Letras 2. Aprofundamento de estudos 3. Artes visuais 4. Atividade física e recreativa 5. Brincadeiras inclusivas 6. Brinquedoteca 7. Canto coral 8. Cidadania e participação 9. Cinema e Vídeo 10. Circo 11. Clube de Leitura 12. Contação de histórias 13. Cordel 14. Culinária 15. Cultura popular 16. Dança 17. Diversidade cultural 18. Economia solidária 19. Educação alimentar e nutricional. 20. Educomunicação 21. Fotografia 22. Hip Hop 23. Horta pedagógica 24. Imprensa jovem 25. Iniciação esportiva	. Academia Estudantil de Letras 2. Aprofundamento de estudos 3. Artes visuais 4. Atividade física e recreativa 5. Brincadeiras inclusivas 6. Brinquedoteca 7. Canto coral 8. Cidadania e participação 9. Cinema e Vídeo 10. Circo 11. Clube de Leitura 12. Contação de histórias 13. Cordel 14. Culinária 15. Cultura popular 16. Dança 17. Diversidade cultural 18. Economia solidária 19. Educação alimentar e nutricional 20. Educomunicação 21. Fotografia 22. Hip Hop 23. Horta pedagógica 24. Imprensa jovem 25. Iniciação esportiva 26. Jardinagem 27. Jogos de tabuleiro	1. Academia Estudantil de Letras 2. Aprofundamento de estudos 3. Artes visuais 4. Atividade física e recreativa 5. Brincadeiras inclusivas 6. Brinquedos e Brincadeiras 7. Canto coral 8. Cidadania e participação 9. Cinema e Vídeo 10. Circo 11. Clube de Leitura 12. Contação de histórias 13. Cordel 14. Culinária 15. Cultura popular 16. Dança 17. Diversidade cultural 18. Economia solidária 19. Educação alimentar e nutricional 20. Educomunicação 21. Fotografia 22. Hip Hop 23. Horta pedagógica 24. Imprensa jovem 25. Iniciação esportiva 26. Jardinagem	1- Clubes de Leitura (Academia Estudantil de Letras, clube de leitura, contação de histórias, cordel, cultura popular, oratória, diversidade cultural, saraú, língua estrangeira): docência realizada pelos PEIFs e/ou PEFIIs – Português ou professor com experiência na atividade proposta; 2- Arte (artes visuais, canto coral, dança, hip hop, música, teatro): docência realizada pelos PEFIIs – Arte ou professor com experiência na atividade proposta; 3- Jogos e brincadeiras (brinquedos e brincadeiras, brincadeiras inclusivas, diversidade cultural, jogos de tabuleiro); 4 - Atividades físicas e recreativas (circo, iniciação esportiva), docência realizada pelos PEFIIs – Educação Física; 5 - Educomunicação (cinema e vídeo, fotografia, imprensa jovem, rádio, jornal, jornal escolar);	1 - Clubes de leitura (Academia Estudantil de Letras, clube de leitura, contação de histórias, cordel, cultura popular, oratória, diversidade cultural, saraú, língua estrangeira, slam); 2 - Arte (artes visuais, canto coral, dança, música, teatro); 3 - Jogos e brincadeiras (brinquedos e brincadeiras, brincadeiras inclusivas, diversidade cultural, jogos de tabuleiro); 4 - Atividades físicas e recreativas (circo, iniciação esportiva), docência realizada pelos PEFIIs – Educação Física; 5 - Educomunicação (cinema e vídeo, fotografia, imprensa jovem, rádio, jornal, jornal escolar);

	<p>26. Jardinagem 27. Jogos de tabuleiro 28. Jornal escolar 29. Libras-Língua Brasileira de Sinais 30. Língua estrangeira 31. Memória 32. Mobilidade urbana 33. Música 34. Oratória 35. Rádio 36. Robótica 37. Sarau 38. Saúde 39. Teatro 40. Outras, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.</p>	<p>28. Jornal escolar 29. LIBRAS 30. Memória 31. Mobilidade urbana 32. Música 33. Oratória 34. Rádio 35. Robótica 36. Sarau 37. Saúde 38. Teatro 39. Língua Estrangeira 40. Outras, de acordo com PPP</p>	<p>27. Jogos de tabuleiro 28. Jornal escolar 29. LIBRAS 30. Memória 31. Mobilidade urbana 32. Música 33. Oratória 34. Rádio 35. Robótica 36. Sarau 37. Saúde 38. Teatro 39. Língua Estrangeira 40. Outras, de acordo com a Proposta Pedagógico, considerando que todos os Territórios do Saber, a partir das experiências pedagógicas, deverão propor a garantia das aprendizagens das crianças a partir das metas estabelecidas para o Ciclo de Alfabetização.</p>	<p>experiência na atividade proposta; 4- Atividades Físicas e recreativas (circo, iniciação esportiva): docência realizada pelos PEFIIs - Educação Física ou professor com experiência na atividade proposta; 5- Educomunicação (cinema e vídeo, fotografia, imprensa jovem, rádio, jornal, jornal escolar): docência realizada pelos PEIFs ou PEFIIs com experiência em tecnologias e mídia. 6- Horta e Educação Alimentar (culinária, educação alimentar e nutricional, alimentação, saúde, jardinagem): docência realizada pelos PEFIIs – Ciências ou professor com experiência na atividade proposta; 7- Conhecimentos Matemáticos (memória, robótica): docência realizada</p>	<p>6 - Horta e Educação Alimentar (culinária, educação alimentar e nutricional, alimentação, saúde, jardinagem); 7 - Conhecimentos matemáticos e científicos (raciocínio lógico, clube de ciências/ investigação, pequenos inventores, robótica); 8 - Ações cidadãs (cidadania e participação, economia solidária, mobilidade urbana); 9 - Ações de Apoio Pedagógico (aprofundamento de estudos e recuperação contínua): docência realizada pelos PEIFs, PEFIIs (Língua Portuguesa e Matemática) ou designados para a função de Professor de Apoio Pedagógico; 10 - LIBRAS: docência realizada por com PEIFs ou PEFIIs com habilitação na área;</p>
--	--	---	---	--	---

				<p>pelos PEFIIs – Matemática ou professor com experiência na atividade proposta;</p> <p>8- Ações Cidadãs (cidadania e participação, economia solidária, mobilidade urbana): docência realizada pelos PEIFs ou PEFIIs;</p> <p>9- Ações de Apoio Pedagógico/ Lição de Casa (aprofundamento de estudos, recuperação, e língua estrangeira): docência realizada pelos PEIFs, PEFIIs ou designados para a função de Professor de Apoio Pedagógico;</p> <p>10- LIBRAS: docência realizada por com PEIFs ou PEFIIs habilitação na área;</p>	11- Outros: a partir de uma necessidade ou interesse apontado no Projeto Político-Pedagógico.
--	--	--	--	--	---

Ordenamento legal	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Orientações para EMEIs	I- o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral; II- proposta político-pedagógica integradora compromissada em assegurar o direito de que as crianças vivam situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e que	II – as experiências de aprendizagem deverão ser desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos, em diferentes espaços e territórios educativos, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.	I - a garantia, durante o tempo de permanência na unidade, de momentos de cuidados destinados à higiene, alimentação e atividades livres, conforme as necessidades das crianças, em diálogo permanente com o Projeto Pedagógico da unidade, considerando o Currículo Integrador da Infância Paulistana; II - nas experiências de aprendizagem a associação do cuidar e educar em diferentes espaços, flexibilizando o tempo conforme o interesse da criança; III - a intencionalidade docente, manifestada por meio de vivências que possibilitem o protagonismo infantil, em diálogo com a formação integral das crianças em todas as suas dimensões.	I - a garantia, durante o tempo de permanência na unidade, de momentos de cuidados, destinados à higiene, alimentação e atividades livres, em consonância com a política educacional vigente; II - experiências de aprendizagem na associação do cuidar e educar em diferentes espaços, flexibilizando o tempo conforme o interesse da criança; III - a intencionalidade docente, manifestada por meio de vivências que possibilitem o protagonismo infantil, em diálogo com a formação integral das crianças em todas as suas dimensões;	

	<p>considere, no contexto da U.E., o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência;</p> <p>III - experiências educativas que considerem que as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis</p> <p>IV - outras experiências de aprendizagem que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, atentas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias se voltadas à construção da autoria e identidade escolar;</p>		<p>III – a intencionalidade docente, manifestada por meio de vivências que possibilitem o protagonismo infantil, em diálogo com a formação integral das crianças em todas as suas dimensões.</p>	
--	---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

3.3.7 A regência de aulas do professor na jornada expandida das turmas do EF

Nas Portarias de 2015 a 2017, as 10 (dez) horas-aula semanais que compunham a jornada expandida das turmas do Ciclo de Alfabetização (EF) bem como os profissionais que poderiam assumir a regência das mesmas são expressas no Quadro 7.

Quadro 7

Número de horas-aula da jornada em tempo integral, por componente curricular/projetos e por profissional que poderia assumir a regência no Ciclo de Alfabetização – Portarias de 2015, 2016 e 2017.

Número de hora(s)-aula	Componente curricular/projetos	Regência do Professor
25 (vinte e cinco)	LP (7 horas-aula) MAT(7 horas-aula) HIST(3 horas-aula) GEO(3 horas-aula) CIE(3 horas-aula) Projetos:Territórios do saber (2 horas-aula)	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Composição da jornada)
02 (duas)	Arte (1 hora-aula) Projetos:Territórios do saber (1 hora-aula)	de Ensino Fundamental II e Médio – Arte (Composição da jornada)
03 (três)	Ed. Física (2 horas-aula) Projetos:Territórios do saber (1 hora-aula)	de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física (Composição da jornada)
02 (duas)	Inglês (sem docência compartilhada)	de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês (Composição da jornada)
01 (uma)	Projetos na Sala de Leitura	Orientador de Sala de Leitura – POSL (Composição da jornada)
01 (uma)	Projetos no Laboratório de Informática Educativa	Orientador de Informática Educativa – POIE (Composição da jornada)
06 sendo: 01 (uma) 01 (uma) 04 (quatro)	Território do Saber: Projetos:Territórios do saber Projetos:Territórios do saber Projetos:Territórios do saber	Orientador de Sala de Leitura – POSL (JEX) Orientador Informática Educativa – POIE (JEX) 1- Professores com aulas atribuídas na UE, podendo essas aulas compor a Jornada de Trabalho/ Opção; 2- Professores com aulas atribuídas e os designados para o exercício de funções docentes, desde que, fora de sua área de atuação, e remunerados a título de JEX; 3- Professores ocupantes de vaga no módulo sem regência, remunerados a título de JEX, desde que, em horário diverso daquele destinado à sua jornada regular de trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

A regência das 10 (dez) horas-aula dos Territórios do Saber das turmas dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, que expandiriam a jornada dos(as) estudantes não foram definidas como as do Ciclo de Alfabetização, a única menção na Portaria de 2015 se refere a quem poderia ministra-las, sendo:

- a) Professores com aulas atribuídas na UE, podendo essas aulas compor a Jornada de Trabalho/ Opção¹¹;
- b) Professores com aulas atribuídas e os designados para o exercício de funções docentes, desde que, fora de sua área de atuação, e remunerados a título de JEX;
- c) Professores ocupantes de vaga no módulo sem regência, remuneradas a título de JEX, desde que, cumpridas em horário diverso daquele destinado à sua jornada regular de trabalho. (SÃO PAULO, 2015e, ARTIGO 9º).

Nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, as horas-aula de Inglês serão ministradas sem docência compartilhada e deverão ser previstas atividades integrantes dos “Territórios do Saber” para 02 (duas) horas-aula do professor regente da turma.

Os professores com aulas atribuídas na escola poderiam assumir até 15 horas-aula para compor sua Jornada de trabalho/opção na regência de aulas do Programa para o Ciclo de Alfabetização, desde que atendidos os limites dispostos na legislação que normatiza a carreira do magistério¹².

Já os professores com aulas atribuídas na escola poderiam assumir até 10 horas-aula para compor sua Jornada de trabalho/opção na regência de aulas do Programa para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, desde que atendidos os limites dispostos na legislação que normatiza a carreira do magistério.

Além da composição das Jornadas de Trabalho/opção, os professores poderiam atuar a título de Jornada excedente (JEX), fazendo jus à remuneração além da Jornada de Trabalho/opção do profissional.

Esse procedimento ocorre de forma semelhante nas Portarias de 2016 e 2017.

Nas instruções normativas de 2018 e 2019 observa-se uma mudança na atribuição de aulas da jornada expandida. O Quadro 8 mostra como ficou a atribuição para o Ciclo de

¹¹ Atribuição de até 10 horas-aula.

¹² Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis Nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e Legislação subsequente, Reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal.

Alfabetização, sendo apontadas algumas diferenças para as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19.

Quadro 8

Número de horas-aula da jornada em tempo integral, por componente curricular/projetos e por profissional que poderia assumir a regência no Ciclo de Alfabetização – Instruções Normativas (IN) de 2018 e 2019.

Número de hora(s)-aula	Componente curricular/projetos	Regência do Professor
25 (vinte e cinco)	LP (7 horas-aula) MAT(7 horas-aula) HIST(3 horas-aula) GEO(3 horas-aula) CIE(3 horas-aula) Projetos:Territórios do saber (2 horas-aula) – IN de 2018 Ações de Apoio Pedagógico (2 horas-aula) – IN de 2019	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Composição da jornada)
02 (duas)	Arte (1 hora-aula) Projetos:Territórios do saber (1 hora-aula)	de Ensino Fundamental II e Médio – Arte (Composição da jornada)
03 (três)	Ed. Física (2 horas-aula) Projetos:Territórios do saber (1 hora-aula)	de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física (Composição da jornada)
02 (duas)	Inglês (sem docência compartilhada)	de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês (Composição da jornada)
01 (uma) a 03 (três) – IN de 2018 02 (duas) – IN de 2019	Projetos na Sala de Leitura	Orientador de Sala de Leitura – POSL (Composição da jornada)
01 (uma) a 03 (três) – IN de 2018 02 (duas) – IN de 2019	Projetos no Laboratório de Informática Educativa	Orientador de Informática Educativa – POIE (Composição da jornada)
Mínimo 02 (duas) – IN de 2018	Professor de Apoio Pedagógico (PAP)	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Composição da jornada)
04 (quatro)	Território do Saber– IN de 2018 Experiências Pedagógicas – IN de 2019	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II e Médio (Composição da jornada)

Fonte: Elaboração própria.

Nas instruções normativas nº 13/18 e nº 21/19, para os Ciclo Interdisciplinar e Autoral, as aulas da expansão da jornada seriam atribuídas conforme Quadro 9.

Quadro 9

Número de horas-aula da jornada em tempo integral, por componente curricular/projetos e por profissional que poderia assumir a regência no Ciclo de Interdisciplinar e Autoral – Instruções Normativas (IN) de 2018 e 2019.

Número de hora(s)-aula	Componente curricular/projetos	Regência do Professor
25 (vinte e cinco) 4º e 5º anos	Conforme a Grade Curricular com atividades de Apoio Pedagógico (2 horas-aula) ou Inglês em docência compartilhada – IN de 2018 Ações de Apoio Pedagógico (2 horas-aula) – IN de 2019	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Composição da jornada)
2 (duas) 4º e 5º anos	Apoio Pedagógico (2 horas-aula) ou Inglês em docência compartilhada – IN de 2018 Ações de Apoio Pedagógico (2 horas-aula) – IN de 2019	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Composição da jornada)
25 (vinte e cinco) 6º ao 9º anos	Conforme a Grade Curricular	de Ensino Fundamental II e Médio (Composição da jornada)
01 (uma)	Arte	de Ensino Fundamental II e Médio – Arte (Composição da jornada)
02 (duas)	Ed. Física	de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física (Composição da jornada)
02 (duas)	Inglês (sem docência compartilhada)	de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês (Composição da jornada)
01 (uma) a 03 (três) – IN de 2018 4º e 5º anos 02 (duas) – IN de 2019 6º ano 01 (uma) – IN de 2019	Projetos na Sala de Leitura	Orientador de Sala de Leitura – POSL (Composição da jornada)
01 (uma) a 03 (três) – IN de 2018 4º e 5º anos 02 (duas) – IN de 2019 6º ano 01 (uma) – IN de 2019	Projetos no Laboratório de Informática Educativa	Orientador de Informática Educativa – POIE (Composição da jornada)
mínimo 02 (duas)	Professor de Apoio Pedagógico (PAP)	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II e Médio (Composição da jornada)
01 a 10 aulas – IN de 2018 4º e 5º anos 06 (seis) – IN de 2019 6º ano	Território do Saber – IN de 2018 Experiências Pedagógicas – IN de 2019	de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II e Médio (Composição da jornada)

04 a 06 (seis) – IN de 2019		
-----------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

As aulas remanescentes poderiam ser atribuídas, compulsoriamente, respeitado o turno de trabalho e na ordem: a) no Ciclo de Alfabetização, até 10 horas-aula e nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, até 15 horas-aula aos professores com jornada incompleta; b) aos ocupantes de vaga no módulo sem regência.

Ficam claramente intensificadas atividades de apoio pedagógico, pois deverão ser asseguradas 02 (duas) horas-aula do Território do Saber nessa perspectiva.

3.3.8 Dos recursos e incentivos para docentes e Unidades Educacionais aderirem ao Programa

Além do docente poder compor sua jornada com a atribuição das aulas da expansão da jornada do estudante poderia, no caso de serem aulas a título de JEX, receber remuneração adicional pelas aulas e certificação válida para ascensão na carreira, que também se traduz em benefício monetário.

Para a unidade educacional que aderisse ao Programa havia também recursos financeiros adicionais, que visavam a organização dos tempos, espaços e materiais imprescindíveis à implantação e implementação do Programa.

Os recursos repassados de forma proporcional ao número de turmas atendidas, nas Portarias nº 7464/15, nº 5.956/16 , nº 8.003/17 e Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 eram:

- 20% para até 03 (três) turmas;
- 25% para até 04 (quatro) turmas; e
- 30% para 05 (cinco) ou mais turmas.

Na Portaria nº 7.464/15, caso a unidade envolvesse, no mínimo, todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, ainda recebiam um acréscimo fixo de R\$ 10.000,00 (dez mil) aos recursos repassados por meio do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), para implantação. Na Portaria nº 5.956/16, esse acréscimo fixo de R\$ 10.000,00 no repasse foi concedido para toda unidade que aderisse ao Programa, sem qualquer condição de número de turmas para o recebimento. A Portaria nº 8.003/17 e as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 mantém repasse de R\$ 10.000,00 para escolas que aderirem e adiciona um repasse de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para unidades que permanecem no Programa.

Os benefícios não se encerravam por aí, as unidades de EF com um mínimo de 3 turmas em tempo integral ainda teriam número de profissionais aumentado.

Enquanto na Portaria nº 7464/15 e na Portaria nº 5.956/16 o acréscimo era de 01 (um) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ao módulo de docentes e de 01(um) e Auxiliar Técnico de Educação à equipe de Apoio à Educação, no atendimento mínimo a 03 turmas; na Portaria nº 8.003/17 tem-se o acréscimo de: 01 (um) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação, para exercício de atividades de Inspeção Escolar no atendimento de 3 a 7 turmas e de 02 (dois) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a partir do atendimento de 8 turmas. Nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 tem-se **outra ampliação nesse benefício: 02 (dois) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação, para exercício de atividades de Inspeção Escolar no atendimento de 3 a 7 turmas e de 03 (três) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação, a partir do atendimento de 8 turmas.**

Outro incentivo é a designação do Professor Orientador de Educação Integral (POEI), que desempenha a função de articulação, organização e implementação das atividades do Programa em corresponsabilidade com o Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Conselho de Escola. O número de aulas a ser remunerado não se alterou tanto nas portarias como nas Instruções Normativas, estipulado para ser de 10(dez) a 15(quinze) horas-aula a título de Jornada Especial (TEX).

3.3.9 Das atribuições da Equipe Gestora, DRE, SME, Grupo de Trabalho (GT) e Conselho de Escola no Programa

De 2015 a 2019, todas as legislações relativas ao Programa destinaram artigos para a identificação das incumbências dos gestores da escola, das equipes das DRE e da SME além de indicar a constituição e atribuições do Grupo de Trabalho (GT), responsável por discutir a implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

Nesta subseção, serão analisadas as semelhanças e diferenças observadas para as equipes/grupos de trabalho ao longo das legislações.

Em relação às atribuições das equipes gestoras das unidades, cinco atribuições são mantidas nas legislações de 2015 a 2019 (Quadro 11). Outras duas atribuições estão presentes somente nas legislações de 2016 a 2019 (Quadro 11).

Quanto aos aspectos marcadamente divergentes (Cf. Quadro 10), observa-se o tópico VIII nas legislações de 2017 e 2018, que entende-se ser uma sobreposição do tópico anterior, pois também dispõe sobre o processo de realização da avaliação institucional do programa por meio de uma auto avaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, estudantes, pais etc.

Dessa forma, os aspectos que se destacam de fato como diferentes são referentes à elaboração da carta aos pais/responsáveis (na legislação de 2018) e controle da frequência dos educandos (na legislação de 2019). Vale destacar que a elaboração da carta aos pais/responsáveis, atribuição da equipe gestora da unidade na legislação de 2018, passou a figurar como atribuição da SME em 2019 (Cf. Quadro 14).

Quadro 10

Atribuições dos gestores que se diferenciam no Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019

Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	InSTRUÇÃO Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	InSTRUÇÃO Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
VIII - O Monitoramento do Programa São Paulo Integral nas Unidades Educacionais será realizado via aplicação de Indicadores de Qualidade, nos quais as escolas que aderirem deverão informar dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação do plano de atendimento da Educação Integral em Tempo Integral.	VIII – monitorar o Programa São Paulo Integral nas Unidades Educacionais por meio da aplicação de Indicadores de Qualidade, nos quais as escolas que aderirem deverão informar dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação do plano de atendimento da Educação Integral em Tempo Integral; IX – elaborar carta explicativa aos pais/responsáveis com destaque para os benefícios da ampliação do tempo de permanência do estudante na Unidade Educacional.	III - assegurar o controle sistemático da frequência dos educandos e os registros pertinentes ao acompanhamento das atividades do Programa;

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 11

**Orientações quanto às atribuições para Equipe Gestora da escola no Programa São Paulo Integral,
por legislação - 2015 a 2019**

Equipe	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
Gestora da escola	<p>Art. 23 - Caberá à equipe gestora da Unidade Educacional, além das competências e atribuições específicas de seus cargos/funções, em especial:</p> <p>I. articular o processo de adesão ao Programa, divulgando e incentivando a participação e o compartilhamento de informações com professores, funcionários, educandos e suas famílias;</p> <p>II. promover o debate acerca dos conceitos e concepções fundantes da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu</p>	<p>Art. 25 - Caberá à equipe gestora da Unidade Educacional, além das competências e atribuições específicas de seus cargos/ funções, em especial:</p> <p>I - articular o processo de adesão ao Programa, divulgando e incentivando a participação e o compartilhamento de informações com professores, funcionários, educandos e suas famílias;</p> <p>II - promover o debate acerca dos conceitos e concepções fundantes da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu</p>	<p>Art. 25 - Caberá à equipe gestora da Unidade Educacional, além das competências e atribuições específicas de seus cargos/funções, em especial:</p> <p>I - articular o processo de adesão ao Programa, divulgando e incentivando a participação e o compartilhamento de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias;</p> <p>II - promover o debate acerca dos conceitos e concepções fundantes da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu</p>	<p>Art. 32. Atribuições da Equipe Gestora da UE:</p> <p>I - articular o processo de adesão ao Programa, por meio da divulgação e incentivo à participação dos estudantes, assegurando o compartilhamento de informações entre os professores, funcionários e as famílias;</p> <p>II - promover o debate acerca dos conceitos e concepções da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de</p>	<p>Art. 40. Atribuições da Equipe Gestora da UE:</p> <p>I - articular o processo de adesão ao Programa, por meio da divulgação e incentivo à participação dos estudantes, assegurando o compartilhamento de informações entre os professores, funcionários e as famílias;</p> <p>II - promover o debate acerca dos conceitos e concepções da Educação Integral, bem como dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola;</p>

	<p>significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de educandos, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;</p> <p>III. tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos;</p> <p>IV. promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos educandos, em estratégias de</p>	<p>significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de educandos, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;</p> <p>III - tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos;</p> <p>IV - promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos educandos, em estratégias de</p>	<p>significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de estudantes, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;</p> <p>III - tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos;</p> <p>IV - promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em estratégias de ação/reflexão/ação com vistas a assegurar o acompanhamento e avaliação contínua da nova dinâmica, reafirmando o papel da</p>	<p>planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de estudantes, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;</p> <p>III - tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos;</p> <p>IV - promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em estratégias de ação/reflexão/ação com vistas a assegurar o acompanhamento e avaliação contínua das</p>
--	--	--	---	--

	<p>pela Unidade Educacional.</p>	<p>pela Unidade Educacional;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos territórios educativos;</p> <p>VII - realizar a avaliação institucional do programa por meio de uma autoavaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, educandos, pais e demais membros da comunidade escolar que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas, a intersetorialidade e outras diretrizes que a unidade educacional considerar pertinente.</p>	<p>pela Unidade Educacional;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos territórios educativos;</p> <p>VII - realizar a avaliação institucional do programa por meio de uma autoavaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas, a intersetorialidade e outras diretrizes que a unidade educacional considerar pertinente;</p> <p>VIII - O Monitoramento do Programa São Paulo Integral nas Unidades Educacionais será</p>	<p>aprendizagem possíveis nos territórios educativos;</p> <p>VII - realizar a avaliação institucional do programa por meio de uma autoavaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas, a intersetorialidade e outras diretrizes que a unidade educacional considerar pertinente;</p> <p>VIII – monitorar o Programa São Paulo Integral nas Unidades Educacionais por meio da aplicação de Indicadores de Qualidade, nos quais as escolas que aderirem deverão informar dados quantitativos e qualitativos sobre a</p>	<p>VIII - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos territórios educativos;</p> <p>IX - realizar a avaliação institucional do programa por meio de uma autoavaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar que realizaram a adesão ao programa,</p> <p>considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas, a intersetorialidade e outras diretrizes que a unidade educacional considerar pertinente.</p>
--	----------------------------------	--	---	--	--

			realizado via aplicação de Indicadores de Qualidade, nos quais as escolas que aderirem deverão informar dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação do plano de atendimento da Educação Integral em Tempo Integral.	implementação do plano de atendimento da Educação Integral em Tempo Integral; IX – elaborar carta explicativa aos pais/responsáveis com destaque para os benefícios da ampliação do tempo de permanência do estudante na Unidade Educacional.	
Total de atribuições	5	7	8	9	9

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às atribuições da Diretoria Regional de Educação (DRE), seis atribuições são mantidas nas legislações de 2015 a 2019 (Quadro 13). Outras três atribuições estão presentes nas legislações de 2016 a 2019 (Quadro 13), sendo que em um desses tópicos (IX) se observa a menção do período de realização (bimestral) nas legislações de 2018 e 2019.

Quanto aos aspectos considerados diferentes nas legislações de 2018 e 2019, podem-se verificar tópicos que se referem à inclusão do Programa nos Planos de Ação das DRE (Quadro 13).

Das responsabilidades da SME, mostradas no Quadro 14, somente o caput do artigo é mantido nas legislações de 2015 a 2019.

Percebe-se nitidamente que as legislações de 2018 e 2019 diferem das portarias de 2015 a 2017 especificamente quanto aos tópicos dispostos no Quadro 12. Eles assinalam a responsabilidade da SME em visitar as DRE e escolas; em contribuir com a formação e orientação das equipes como COPED, Coordenador Pedagógico, POEI e integrantes do GT nas DRE e acompanhar a publicação de documentos curriculares. Foi proposta também a formação de um GT intersecretarial.

Em 2019, a legislação traz ainda o acréscimo de tópicos na atribuição da SME relativos à elaboração de sistema de avaliação, monitoramento e análise de dados referentes à implementação e sustentabilidade do Programa São Paulo Integral e qualificação de informações nos sistemas informatizados de forma articulada.

Quadro 12

Tópicos diferentes quanto às atribuições da SME no Programa São Paulo Integral, nas legislações de 2018 e 2019

Instituição Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instituição Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
I – realizar visitas itinerantes às DREs/UEs para: apresentação da política de Educação Integral em Tempo integral da SME, planejamento e organização das ações de formação, escuta sensível das Equipes Pedagógicas nos territórios, alinhamentos sobre a concepção e conceito de Educação Integral e procedimentos do Programa SPI, encaminhamentos para o funcionamento orgânico do Programa SPI; II - construir pautas coletivas e realizar formação mensal com os representantes	I - assegurar subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa; II - elaborar carta explicativa aos pais/responsáveis com destaque para os benefícios da ampliação do tempo de permanência do estudante na Unidade Educacional; III - realizar visitas técnicas às DREs/UEs para: apresentação da política de Educação Integral em tempo integral da SME, planejamento e organização das ações de formação, escuta sensível das equipes nos territórios,

<p>membros do Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”;</p> <p>III – formar e orientar os POEIs em conjunto com as DREs;</p> <p>IV - formar e orientar os Coordenadores Pedagógicos das UEs que aderiram ao Programa SPI;</p> <p>V - orientar os representantes dos Grupos de Trabalho das DREs para a realização da adesão das UEs ao Programa SPI;</p> <p>VI – acompanhar a construção e publicação de documentos curriculares: Documento Conceitual e Orientador da Política São Paulo Educadora, Documento Indicadores de Monitoramento do Programa São Paulo Integral, Avaliação e Aprimoramento das atividades de expansão da jornada, Cadernos de Subsídios da Educação Integral, dentre outros;</p> <p>VIII – elaborar e desenvolver planos de ações e formação conjuntas articuladas com a COPED;</p> <p>IX – propor a formação de GT Intersecretarial para consolidação da política “São Paulo Educadora”;</p> <p>X - mapear Unidades Educacionais potenciais, para expansão da política “São Paulo Educadora” em consonância com as Equipes das DREs;</p> <p>VII – acompanhar por meio da análise e leitura de dados do CIEDU – EOL o fluxo de estudantes participantes do Programa SPI, adequando o sistema EOL para garantir o registro das matrículas em tempo integral na rede Municipal de Educação São Paulo;</p>	<p>alinhamentos sobre a concepção e conceito de Educação Integral e orientações técnicas para o funcionamento orgânico do Programa;</p> <p>IV - construir pautas coletivas e realizar formação com os representantes/ membros do Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”;</p> <p>V - formar e orientar os POEIs em conjunto com as DREs;</p> <p>VI - orientar os representantes dos Grupos de Trabalho das DREs para a realização da adesão das UEs ao Programa SPI;</p> <p>VII - acompanhar a construção e publicação de documentos curriculares: Documento Conceitual e Orientador da Política São Paulo Educadora, dentre outros;</p> <p>X - elaborar e desenvolver planos de ação e formação conjuntas articuladas com a COCEU e UNICEU;</p> <p>XI - propor a formação de GT Intersecretarial para consolidação da política “São Paulo Educadora”;</p> <p>XII - mapear Unidades Educacionais potenciais, para expansão da política “São Paulo Educadora” em consonância com as Equipes das DREs;</p> <p>XIII - acompanhar as aprendizagens das crianças e adolescentes a partir dos registros realizados e das itinerâncias.</p> <p>VIII - viabilizar a elaboração de sistema de avaliação, monitoramento e análise de dados referentes à implementação e sustentabilidade do Programa São Paulo Integral;</p> <p>IX - qualificar os sistemas informatizados que recebem e movimentam as informações do Programa, por meio da interlocução entre os diferentes setores responsáveis;</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 13

**Orientações quanto às atribuições da DRE no Programa São Paulo Integral, por legislação
(2015 a 2019)**

Equipe/ grupo	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
DRE	<p>Art. 24 – Caberá à Diretoria Regional de Educação, por meio de suas Diretorias e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:</p> <p>I. fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;</p> <p>II. subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação, acompanhamento e</p>	<p>Art. 26 - Caberá à Diretoria Regional de Educação, por meio de suas Diretorias e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:</p> <p>I - fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;</p> <p>II - subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação, acompanhamento e</p>	<p>Art. 26 - Caberá à Diretoria Regional de Educação, por meio de suas Diretorias e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:</p> <p>I - fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;</p> <p>II - subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação, acompanhamento e</p>	<p>Art. 33. Atribuições da Diretoria Regional de Educação - DRE, por meio da articulação de suas Divisões e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:</p> <p>I - fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;</p> <p>II - subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação,</p>	<p>Art. 41. Atribuições da Diretoria Regional de Educação - DRE, por meio da articulação de suas Divisões e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:</p> <p>I - fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;</p> <p>II - subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs, propondo atividades de formação que potencializem o debate,</p>

	<p>avaliação do Programa “São Paulo Integral”;</p> <p>IV. subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;</p> <p>V. propor atividades de formação indicadas pela Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;</p> <p>VI. indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>III. promover a intersetorialidade e as reflexões acerca dos “Territórios do Saber”;</p>	<p>avaliação do Programa “São Paulo Integral”;</p> <p>III - subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;</p> <p>IV - propor atividades de formação em conjunto com Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;</p> <p>V - indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos território educativos;</p>	<p>avaliação do Programa “São Paulo Integral”;</p> <p>III - subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;</p> <p>IV - propor atividades de formação em conjunto com Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;</p> <p>V - indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos território educativos;</p>	<p>acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”;</p> <p>III - subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;</p> <p>IV - propor atividades de formação em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;</p> <p>V - indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de</p>	<p>as estratégias e metodologias de implementação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”;</p> <p>IV - subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;</p> <p>III - propor atividades de formação em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;</p> <p>V - indicar avanços, desafios e necessidades de sua região na implementação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>VII - auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos no âmbito de sua região;</p> <p>VIII - propor ações que promovam a circulação dos educandos pelos “Territórios do Saber” e a ambiência no convívio escolar;</p> <p>IX - realizar a avaliação institucional do programa em conjunto com as escolas que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas e a intersetorialidade.</p>	<p>VII - auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos no âmbito de sua região;</p> <p>VIII - propor ações que promovam a circulação dos estudantes pelos “Territórios do Saber” e a ambiência no convívio escolar;</p> <p>IX - realizar a avaliação institucional do programa em conjunto com as escolas que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas e a intersetorialidade.</p>	<p>experiências de aprendizagem possíveis nos território educativos;</p> <p>VII - auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos no âmbito de sua região;</p> <p>VIII - propor ações que promovam a circulação dos estudantes pelos “Territórios do Saber” e a ambiência no convívio escolar;</p> <p>IX – realizar o acompanhamento dos registros dos professores das experiências pedagógicas e da avaliação institucional do programa em conjunto com a equipe gestora das escolas que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências</p>	<p>aprendizagem possíveis nos territórios educativos;</p> <p>VII - auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos no âmbito de sua região;</p> <p>VIII - propor ações que promovam a circulação dos estudantes pelos “Territórios do Saber” e a ambiência no convívio escolar;</p> <p>IX – realizar, bimestralmente, o acompanhamento dos registros dos professores das experiências pedagógicas e da avaliação institucional do programa em conjunto com a equipe gestora das escolas que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências</p>
--	--	--	---	---	---

				<p>pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, as aprendizagens multidimensionais, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas e a intersetorialidade bimestralmente;</p> <p>X – Incluir no Plano de Trabalho da DRE;</p> <p>a) o trabalho regionalizado, baseado em indicadores de aprendizagem e vulnerabilidade social, objetivando orientar o estabelecimento das prioridades para participação no Programa,</p> <p>b) a expansão do Programa nos CEUs.</p>	<p>pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, as aprendizagens multidimensionais, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas e a intersetorialidade;</p> <p>X – Incluir, no Plano de Trabalho da DRE, trabalho regionalizado, baseado em indicadores de aprendizagem e vulnerabilidade social, objetivando orientar o estabelecimento das prioridades para participação no Programa.</p>
Total de atribuições	6	9	9	10	10

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14

Orientações quanto às atribuições da SME no Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019

Equipe/ grupo	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
SME	Art. 26 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação subsidiar as Unidades Educacionais na implantação, implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos.	Art. 27 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação subsidiar as Unidades Educacionais na implantação, implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos.	Art. 27 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação subsidiar as Unidades Educacionais na implantação, implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos.	Art. 34. Atribuições da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação para subsidiar as Unidades Educacionais na implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos:	Art. 42. Atribuições da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação para subsidiar as Unidades Educacionais na implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos: I – realizar visitas itinerantes às DREs/UEs para: apresentação da política de Educação Integral em Tempo integral da SME, planejamento e organização das ações de formação, escuta sensível das Equipes Pedagógicas nos territórios, II - elaborar carta explicativa aos pais/responsáveis com destaque para os benefícios da ampliação do tempo de permanência do

				<p>alinhamentos sobre a concepção e conceito de Educação Integral e procedimentos do Programa SPI, encaminhamentos para o funcionamento orgânico do Programa SPI;</p> <p>II - construir pautas coletivas e realizar formação mensal com os representantes membros do Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”;</p> <p>III – formar e orientar os POEIs em conjunto com as DREs;</p> <p>IV - formar e orientar os Coordenadores Pedagógicos das UEs que aderiram ao Programa SPI;</p> <p>V - orientar os representantes dos Grupos de Trabalho das DREs para a realização da adesão das UEs ao Programa SPI;</p>	<p>estudante na Unidade Educacional;</p> <p>III - realizar visitas técnicas às DREs/UEs para: apresentação da política de Educação Integral em tempo integral da SME, planejamento e organização das ações de formação, escuta sensível das equipes nos territórios, alinhamentos sobre a concepção e conceito de Educação Integral e orientações técnicas para o funcionamento orgânico do Programa;</p> <p>IV - construir pautas coletivas e realizar formação com os representantes/ membros do Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”;</p> <p>V - formar e orientar os POEIs em conjunto com as DREs;</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>VI – acompanhar a construção e publicação de documentos curriculares: Documento Conceitual e Orientador da Política São Paulo Educadora, Documento Indicadores de Monitoramento do Programa São Paulo Integral, Avaliação e Aprimoramento das atividades de expansão da jornada, Cadernos de Subsídios da Educação Integral, dentre outros;</p> <p>VIII – elaborar e desenvolver planos de ações e formação conjuntas articuladas com a COPED;</p> <p>IX – propor a formação de GT Intersecretarial para consolidação da política “São Paulo Educadora”;</p> <p>X - mapear Unidades Educacionais potenciais, para expansão da política “São Paulo Educadora”</p>	<p>VI - orientar os representantes dos Grupos de Trabalho das DREs para a realização da adesão das UEs ao Programa SPI;</p> <p>VII - acompanhar a construção e publicação de documentos curriculares: Documento Conceitual e Orientador da Política São Paulo Educadora, dentre outros;</p> <p>X - elaborar e desenvolver planos de ação e formação conjuntas articuladas com a COCEU e UNICEU;</p> <p>XI - propor a formação de GT Intersecretarial para consolidação da política “São Paulo Educadora”;</p> <p>XII - mapear Unidades Educacionais potenciais, para expansão da política “São Paulo Educadora” em</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>em consonância com as Equipes das DREs;</p> <p>VII – acompanhar por meio da análise e leitura de dados do CIEDU – EOL o fluxo de estudantes participantes do Programa SPI, adequando o sistema EOL para garantir o registro das matrículas em tempo integral na rede Municipal de Educação São Paulo;</p>	<p>consonância com as Equipes das DREs;</p> <p>XIII - acompanhar as aprendizagens das crianças e adolescentes a partir dos registros realizados e das itinerâncias.</p> <p>VIII - viabilizar a elaboração de sistema de avaliação, monitoramento e análise de dados referentes à implementação e sustentabilidade do Programa São Paulo Integral;</p> <p>IX - qualificar os sistemas informatizados que recebem e movimentam as informações do Programa, por meio da interlocução entre os diferentes setores responsáveis;</p>
Total de atribuições	1	1	1	11	14

Fonte: Elaboração própria.

O Grupo de Trabalho (GT) para discussão sobre o Programa esteve presente nas legislações de 2015 a 2019 (Quadro 14). Três atribuições estão presentes em todas as legislações de 2015 a 2019, sendo que no tópico III, que trata da intersetorialidade, há uma ampliação da integração na legislação de 2018 e a substituição do termo intersetorialidade por intersecretarialidade na legislação de 2019.

Quanto aos aspectos diferentes nas legislações de 2018 e 2019, para as responsabilidades do GT, no Quadro 15 pode-se verificar um tópico na legislação de 2018 que se refere ao acompanhamento das aprendizagens das crianças e adolescentes a partir dos registros realizados e das itinerâncias. Esse tópico foi substituído na legislação de 2019, por um que se refere à tomada de decisões sobre o Programa, com base na análise de dados sobre os desafios e potenciais da Política São Paulo Educadora.

Em relação à constituição do GT, também mostrada no Quadro 15, verifica-se um nítido aumento do número de integrantes do GT tanto para os representantes de SME como para os das DRE nas legislações de 2017 a 2019. Em 2015 e 2016 eram quatro representantes da SME e três de cada DRE. Em 2017, 2018 e 2019 os representantes da SME passaram a ser 8, 9 e 10 respectivamente, sendo que o número de representantes de cada DRE passou a ser quatro.

O Conselho de Escola sempre assumiu papel importante no Programa “São Paulo Integral”, pois em todas as legislações a adesão da unidade requeria a aprovação em sua instância. Embora as instruções normativas de 2018 e 2019 tenham acrescentado a expressão “ampla discussão” junto ao termo aprovação, comprehende-se que para ser aprovado pelo Conselho de Escola o Programa teria que ser apresentado e discutido. A instrução normativa de 2019 implicou o Conselho de Escola diretamente na definição das turmas atendidas (artigo 10) e na avaliação do Programa e na análise das experiências pedagógicas a serem desenvolvidas (artigo 22).

Quadro 15**Orientações quanto às atribuições e composição do GT no Programa São Paulo Integral, por legislação - 2015 a 2019**

Equipe/ grupo	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
GT atribuições	<p>Parágrafo único: Competirá ao Grupo de Trabalho ora criado:</p> <p>I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;</p> <p>II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;</p> <p>III - articular a intersecretorialidade do Programa, especialmente com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, em âmbitos municipal e local.</p>	<p>Art. 28 - O Grupo de Trabalho responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”, terá as seguintes atribuições:</p> <p>I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;</p> <p>II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;</p> <p>III - articular a intersecretorialidade do Programa, especialmente com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, em âmbitos municipal e local.</p>	<p>Art. 28 - O Grupo de Trabalho responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”, terá as seguintes atribuições:</p> <p>I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;</p> <p>II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;</p> <p>III - articular a intersecretorialidade do Programa, especialmente com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, em âmbitos municipal e local.</p>	<p>Art. 35. O Grupo de Trabalho - GT “São Paulo Educadora” responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”, terá as seguintes atribuições:</p> <p>I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;</p> <p>II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;</p> <p>III - articular a intersecretorialidade do Programa,</p>	<p>Art. 43. O Grupo de Trabalho - GT “São Paulo Educadora” responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”, terá as seguintes atribuições:</p> <p>I - indicar avanços, desafios e necessidades na implementação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>II - propor ações de implementação, desenvolvimento, formação dos profissionais e sustentabilidade do Programa;</p> <p>III - articular a intersecretorialidade do Programa, especialmente entre Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente,</p>

				<p>Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;</p> <p>IV – acompanhar as aprendizagens das crianças e adolescentes a partir dos registros realizados e das itinerâncias.</p>	<p>Verde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;</p> <p>IV - Contribuir para a tomada de decisões sobre o Programa à luz da análise de dados sobre os desafios e potenciais da Política São Paulo Educadora, inclusive das legislações que a regulamentam.</p>
--	--	--	--	--	---

Equipe/ grupo	Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015e)	Portaria nº 5.956/16 (SÃO PAULO, 2016c)	Portaria nº 8.003/17 (SÃO PAULO, 2017)	Instrução Normativa nº 13/18 (SÃO PAULO, 2018)	Instrução Normativa nº 21/19 (SÃO PAULO, 2019)
GT composição	<p>Art. 27 – Fica criado o Grupo de Trabalho de Implementação, Acompanhamento e Avaliação do Programa “São Paulo Integral”, formado por:</p> <p>I – 4(quatro) representantes da SME, dentre os quais, o Assessor de Programas Especiais, que o coordenará;</p> <p>II – 3(três) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica; 1 (um) da Diretoria de Programas Especiais e CEUs e 1 (um) membro da Supervisão Escolar.</p>	<p>§ 1º - O Grupo de Trabalho mencionado no caput e instituído pela Portaria SME 7.464/15, passa a ser constituído por:</p> <p>a) 4 (quatro) representantes da SME, indicados pela Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral - COCEU e Coordenadoria Pedagógica - COPED;</p> <p>b) 3 (três) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Divisão Pedagógica - Pedagógica - DIPED; 1 (um) da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, 1 (um) da Divisão de Administração e Finanças – DIAF e 1 (um) Supervisor Escolar.</p>	<p>§ 1º - O Grupo de Trabalho mencionado no caput e instituído pela Portaria SME 7.464/15, passa a ser constituído por:</p> <p>a) 8 (oito) representantes da SME, sendo 1(um) de cada Coordenadoria: COCEU, COPED, COGEP, COGED, Gabinete, COTIC, CODAE.</p> <p>b) 4 (quatro) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Divisão Pedagógica - DIPED; 1 (um) da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, 1 (um) da Divisão de Administração e Finanças – DIAF e 1 (um) Supervisor Escolar.</p>	<p>§ 1º – O Grupo de Trabalho mencionado no caput e instituído pela Portaria SME 7.464/15, passa a ser constituído por:</p> <p>a) 9(nove) representantes da SME, sendo 1 (um) de cada Coordenadoria: COCEU, COPED, COGEP, COGED, Gabinete, COTIC/CIEDU, CODAE.</p> <p>b) 4 (quatro) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Divisão Pedagógica - DIPED; 1 (um) da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, 1 (um) da Divisão de Administração e Finanças – DIAF e 1 (um) Supervisor Escolar.</p>	<p>§ 1º O Grupo de Trabalho mencionado no caput e instituído pela Portaria SME 7.464/15 por publicação específica, passa a ser constituído por:</p> <p>a) 10 (dez) representantes da SME, sendo 1 (um) de cada Coordenadoria: COCEU, COPED, COGEP, COGED, COTIC/CIEDU, CODAE, COAD E COPLAN + 1 (um) do Gabinete.</p> <p>b) 4 (quatro) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Divisão Pedagógica - DIPED; 1 (um) da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, 1 (um) da Divisão de Administração e Finanças - DIAF e 1 (um) Supervisor Escolar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

3.4 Considerações sobre a evolução normativa do Programa São Paulo Integral: permanências e transformações

As políticas públicas configuram objetos de estudos que envolvem processos complexos e multidimensionais. Frequentemente se desenvolvem em múltiplos níveis de ação e de decisão, sendo alguns mais locais e outros regionais. Seguramente, envolvem diferentes atores da administração pública, cujos interesses são diversos e interferem na resolução dos problemas e na distribuição de poder e de recursos.

Conforme apontado na introdução, a análise realizada no presente estudo voltou-se para a legislação do Programa São Paulo Integral, ou seja, se baseou na *política como texto* que, embora represente as bases iniciais das políticas, não incorporam os significados e interpretações dos atores dos diferentes níveis da ação e decisão e que permitem acessar a *política como discurso* ou analisar seus efeitos na prática. (Cf. MAINARDES, 2006)

Desse modo, confrontando o Programa São Paulo Integral com o Programa Ampliar e com o Mais Educação São Paulo, iniciativas anteriores a ele, percebe-se que ele rompe com a lógica do atendimento no contraturno. No marco normativo anterior, o horário adicional era oferecido aos estudantes, que optavam pela expansão do tempo e pela atividade a ser realizada nele. Essa forma de ampliação da jornada do estudante se diferenciava fortemente da proposta do Programa São Paulo Integral, que possibilitava uma expansão do tempo para as turmas de estudantes, unificando no turno regular as atividades que ocorriam no contraturno, proporcionando também o tempo integral.

Considerando os cinco anos do Programa São Paulo Integral com sua possibilidade de proporcionar ampliação de horário para turmas de alunos e tomando os princípios do Programa como base ou sustentação enquanto uma política pública, verificou-se que, embora as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 conservem boa parte dos princípios, não mantiveram três princípios declarados nos documentos normativos anteriores, quais sejam:

f) o currículo emancipatório, significativo e relevante, organizador da ação pedagógica nas Unidades Educacionais na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade e na vida de toda a cidade, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia; (SÃO PAULO, 2015e; 2016c)

e) constituir, ampliar, promover e fortalecer a interlocução com as famílias e demais sujeitos da comunidade de aprendizagem;

h) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes como conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;

i) as experiências educativas que considerem que as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;(SÃO PAULO, 2015e; 2016c)

Importa contextualizar essa alteração à luz do movimento de reorganização curricular da rede municipal, vivido a partir de 2017 e que deu origem ao Currículo da Cidade - Ensino Fundamental e ao Currículo da Cidade - Educação Infantil. Especialmente no que tange ao Ensino Fundamental, o novo currículo da rede pública municipal foi assumido como a referência conceitual para todos os programas e ações da Secretaria Municipal de Educação. Assim sendo, também o Programa São Paulo Integral passou a ter como eixo estruturador de sua implementação as indicações e orientações pedagógicas estabelecidas no documento curricular.

Tal alinhamento se explicita textualmente nas Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19, que apontam o Currículo da Cidade como elemento organizador de toda a ação pedagógica:

a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;(SÃO PAULO, 2018; 2019)

Uma outra inflexão importante nos documentos de orientação do Programa São Paulo Integral a partir de 2018 foi a conexão com as discussões sobre desempenho acadêmico dos estudantes nas áreas tradicionais ou convencionais do currículo. As modificações introduzidas nesse sentido caminharam para acolher, com maior visibilidade e intencionalidade, os estudantes que apresentavam desempenho acadêmico insuficiente (inclusive aqueles que estavam matriculados no ciclo interdisciplinar e autoral) e oferecer a eles momentos de acompanhamento e apoio pedagógico com ênfase na recuperação de conteúdos de ensino não aprendidos e no desenvolvimento de habilidades e competências propostas no Currículo da Cidade. Tal inflexão se apresenta, por exemplo, nas orientações às atividades curriculares para o atendimento em tempo integral:

Proposta Pedagógico, considerando que todos os Territórios do Saber, a partir das experiências pedagógicas, deverão propor a garantia das aprendizagens das crianças a partir das metas estabelecidas para o Ciclo de Alfabetização.(SÃO PAULO, 2017)

9 - Ações de Apoio Pedagógico (aprofundamento de estudos e recuperação contínua): docência realizada pelos PEIFs, PEFIIIs (Língua Portuguesa e Matemática) ou designados para a função de Professor de Apoio Pedagógico; .(SÃO PAULO, 2018)

9- Ações de Apoio Pedagógico/ Lição de Casa (aprofundamento de estudos, recuperação, e língua estrangeira): docência realizada pelos PEIFs, PEFIIIs ou designados para a função de Professor de Apoio Pedagógico; (SÃO PAULO, 2019)

De modo geral, a Portaria nº 8.003/17 e as Instruções Normativas nº 13/18 e nº 21/19 foram gradativamente ampliando os benefícios e repasses, concedidos às escolas que aderissem ao Programa São Paulo Integral. Os incentivos envolvem:

- Aumento no repasse do PTRF proporcional ao número de turmas com horário estendido;
- Acréscimo anual no repasse do PTRF de dez mil reais para a adesão inicial e de cinco mil reais para continuidade no Programa;
- Designação de POEI com jornada de trabalho de dez a quinze horas-aula adicionais para articular as ações do Programa;
- Acréscimo de professor e auxiliar técnico conforme o número turmas com horário estendido;
- Atribuição de aulas para professores da unidade possibilitando remuneração adicional e certificação que resulta em evolução funcional.
- Em relação à Portaria no 7.464/15 para a Instrução Normativa no 21/19 tem-se uma evidente ampliação no número de profissionais para apoiar a escola: de um para dois PEII no atendimento de 3 a 7 turmas, e de nenhum para três PEII e um ATE, a partir do atendimento de 8 turmas, evidenciando o investimento em atrativos para que um número maior de escola participem do Programa. Somente pelo texto legal, não foi possível avaliar se há contradição na existência do aumento nos incentivos e a vinculação da adesão a um número limitado de escolas.

O que a análise de toda essa evolução normativa do Programa São Paulo Integral permite afirmar é que, ao menos no nível das intencionalidades declaradas do programa (princípios, diretrizes e orientações pedagógicas) e no nível dos incentivos para sua implementação

(recursos financeiros, dispositivos de ampliação de jornada e de quadro de profissionais), a Secretaria Municipal de Educação assumiu uma perspectiva de continuidade e aperfeiçoamento. No campo dos princípios, diretrizes e orientações pedagógicas, é notório o impacto do movimento de reorganização curricular e do Currículo da Cidade, convocando uma maior convergência e alinhamento do PSPI às aprendizagens consideradas fundamentais e expressas naquele documento. Ao mesmo tempo, também se identifica uma conexão mais intencional entre as ações do PSPI e a busca pela melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes nas disciplinas/áreas convencionais do currículo. No campo dos incentivos e insumos para a implementação do Programa, destaca-se o aumento dos recursos financeiros disponíveis para as escolas e o esforço de alocação mais ajustada de profissionais, inclusive com estratégias de ampliação e adequação da jornada de trabalho docente.

3.5 Referências Bibliográficas

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 52.342, de 26 de maio de 2011. Institui o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 27 mai. 2011, p.1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 out. 2013, pp.13-14.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 4.617, que constitui Grupo de Trabalho com objetivo principal de elaborar proposta para a Educação Integral em Tempo Integral na RME. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 18 jul. 2015a, pp.12-13.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 4.848, altera a Portaria nº 4.617 de 17 de julho de 2015. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 28 jul. 2015b, p.18.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Aviso de consulta pública nº 005/2015. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 17 nov. 2015c, p.59.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Comunicado nº 1.601, de 24 novembro de 2015, Diálogo com o Programa São Paulo Integral. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 25 nov. 2015d, p.28.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 7.464, de 03 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 Bilíngue para Surdos - EMEBS e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 04 dez. 2015e, pp.19-20.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Republicação do Comunicado nº 1.665, de 04 dezembro de 2015, Adesão ao Programa São Paulo Integral. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 11 dez. 2015g, p.40.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Comunicado nº 1.665, de 04 de dezembro de 2015, Adesão ao Programa São Paulo Integral. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 05 dez. 2015f, p.41.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Lei nº 16.271, de 17 de setembro 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 18 set. 2015, pp.1-4.

SÃO PAULO (Município). 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, 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Suplemento do Programa de Metas 2013-2016. Ações do Programa Educação Integral em Tempo Integral (SME). **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 31 dez. 2016b, p.7.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 5.956, de 26 de agosto de 2016, Reorganiza 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 Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 27 ago. 2016c, pp.15-17.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 8.003, de 09 de outubro de 2017. Reorganiza 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 Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 out. 2017, pp.15-17.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Republicação da Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta 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 Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUS da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 20 set. 2018, pp.10-12.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa SME nº 21, de 19 de agosto de 2019. 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 - EMEFs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para surdos – EMEBs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 20 ago. 2019, pp.14-16.

SÃO PAULO. **Carta aberta da Prefeitura**. São Paulo, São Paulo, 2016a. Disponível em <[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/3%20-%20CARTA%20AOS%20EDUCADORES%20PROGRAMA%20SP%20INTEGRAL%202021%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/3%20-%20CARTA%20AOS%20EDUCADORES%20PROGRAMA%20SP%20INTEGRAL%202021%20(5).pdf)>. Acesso em: 9 de out. 2019.

4 Principais Conclusões da Pesquisa

Vanda Mendes Ribeiro (Unicid)
Alexsandro do Nascimento Santos (Unicid)

O Programa São Paulo Integral (PSPI) é recente, tendo sido iniciado em 2016. Apesar desse pouco tempo, esta pesquisa denota um conjunto de resultados que se reporta a possíveis influências do Programa sobre as práticas escolares. Embora haja limitações importantes na amostra de dados selecionada para verificar a relação do Programa com o conceito adotado de qualidade da educação, o tratamento estatístico permitiu identificar que a participação no PSPI amplia as chances de progressão positiva (aprovação) na escolaridade para os(as) estudantes e que, particularmente, tem impacto positivo justamente naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

As análises permitem identificar uma convergência significativa em torno da percepção dos agentes implementadores do PSPI no que diz respeito à influência do programa no aumento das aprendizagens dos estudantes, ainda que essa avaliação positiva encontre variações relacionadas ao sexo/gênero dos professores, ao seu tempo de exercício do magistério e à sua vinculação a escolas localizadas em territórios vulneráveis ou a escolas localizadas em territórios não-vulneráveis. Sobre esse último aspecto, é importante assinalar que os(as) professores(as) que atuam em escolas localizadas em territórios vulneráveis percebem maior impacto do PSPI nas aprendizagens dos(as) estudantes do que aqueles(as) que atuam em escolas localizadas em territórios não-vulneráveis. Também são convergentes as percepções dos agentes implementadores sobre o impacto do PSPI em aspectos da organização pedagógica da escola e no ambiente escolar. Segundo os agentes implementadores, o programa está associado a mudanças em diferentes aspectos: convivência, escuta dos professores, prazer de estudar dos alunos, sentimento de pertencimento dos alunos dentre outras.

Os(as) estudantes que participaram da pesquisa também sinalizam que gostam da escola, que aprendem o que é ensinado na escola, sendo que, para eles, são oferecidas oportunidades de vivências culturais e esportivas. Convergem também quando sinalizam que são escutados por seus professores e que a convivência na escola é boa. Todavia, chama a atenção o fato do percentual de estudantes com maior idade (matriculados no 4º e 5º ano) demonstrarem menor concordância com esses aspectos, situação que merece atenção por parte dos implementadores do Programa.

Os estudos sistematizados sinalizam que o PSPI está influenciando a dinâmica curricular das escolas em que está sendo implantado. Foi possível identificar que, na compreensão dos agentes implementadores, as escolas ampliaram o espaço e o tempo dedicado à discussão do currículo a partir das demandas do PSPI para uma maior conexão entre os conteúdos convencionais da escola e aqueles relacionados aos saberes locais e aos repertórios culturais e artísticos diversificados. Há também indícios de que essa ampliação do diálogo e da reflexão sobre o currículo foi intensificada com a chegada do Currículo da Cidade.

Os dados denotam que o Programa pode estar influenciando o uso do tempo em favor das questões pedagógicas. O tratamento estatístico de questões associadas à Prova Brasil feito na fase 1 da pesquisa denotou que houve aumento do tempo destinado ao ensino e aprendizagem entre os anos 2015 e 2017, nas escolas que participam do PSPI, gerando a hipótese de que esse programa possa ser o responsável por esta mudança. Na fase 2, os questionários eletrônicos apontam que, nas escolas do PSPI que participaram da pesquisa, o tempo para o ensino e aprendizagem foi ampliado após a chegada do Programa, em comparação ao tempo empregado em atividades administrativas ou para gerar ordem/disciplina.

A análise dos questionários associados à Prova Brasil indica uma relação entre o percentual de conteúdos ofertados e a crença do(a) professor(a) na trajetória escolar de seus alunos e alunas: aqueles que cumprem mais o conteúdo também acreditam mais na potencialidade da trajetória escolar dos estudantes. Dentre os professores e professoras participantes do PSPI, que mais cumprem o planejamento curricular, o percentual de alta expectativa sobre os alunos e alunas é mais elevado, uma evidência de que o Programa pode estar influenciando práticas e crenças de determinado perfil de professores e professoras. Importante observar que o percentual de professores de escolas situadas em territórios vulneráveis que estão no PSPI e que relatam mudanças que favorecem a dinâmica curricular é superior ao do grupo de professores que não estão em escolas localizadas nesse contexto.

Ainda sobre a dinâmica curricular, os dados indicam que o movimento de mudança apontado pelos professores ainda não foi capaz de incidir na completa diversificação das iniciativas promovidas a partir dos chamados Territórios dos Saberes previstos no PSPI. Há, portanto, espaço para aperfeiçoamento do Programa nesse quesito: atividades na área de educomunicação, ações cidadãs e, sobretudo, libras, são muito menos frequentes nas escolas que responderam ao questionário do que os clubes de leitura, jogos e brincadeiras, atividades físicas e recreativas e atividades envolvendo as linguagens artísticas. Com base nos dados das

respostas aos questionários associados à Prova Brasil (Fase 1 desta pesquisa), percebeu-se que, nas escolas participantes do PSPI, entre 2015 e 2017, ampliou-se a percepção entre os professores de que os problemas de aprendizagem dos alunos e alunas também estão associadas às questões pedagógicas – didática das aulas, formação do docente, inadequação dos espaços de sala de aula – , resultado muito importante dada a tradicional crença de que tais problemas são unicamente explicados por questões sociais.

A análise das expectativas dos agentes implementadores do PSPI permite compreender aspectos do ambiente educacional no qual esse programa está sendo desenvolvido: há um número significativo de professores e professoras que não acreditam que seus alunos e alunas possam ter uma trajetória escolar completa, até chegar à faculdade. A descrença na trajetória escolar dos alunos é mais alta entre professores iniciantes e esses são mais numerosos nas escolas de territórios vulneráveis. Essa informação é importante, considerando a correlação entre desempenho escolar dos alunos e a presença de altas expectativas dos professores sobre esses alunos. Esse dado indica a necessidade de tratar com especial atenção os professores iniciantes nos processos formativos e períodos de adaptação ao ambiente da docência.

Os dados permitem também levantar a hipótese de que pode haver, dentre os implementadores do PSPI, um grupo de professores mais “pessimistas”: aqueles que avaliam que o PSPI não influencia positivamente as práticas escolares tendem a ter, ao mesmo tempo, baixa expectativa sobre a possibilidade dos alunos e alunas terem uma trajetória escolar até a faculdade. Embora a maioria dos professores que responderam à pesquisa tenda a avaliar positivamente a influência do Programa sobre o ambiente educacional, alguns marcadores dessa melhoria receberam menor adesão por parte desses profissionais: que o Programa tenha melhorado a disciplina entre os alunos, que tenha melhorado a convivência entre alunos e professores e que tenha ampliado o sentimento de pertencimento do aluno em relação à escola. São itens que tratam explicitamente da relação entre professores e alunos, o que merece atenção por parte dos gestores da Secretaria, DREs e escolares.

A pesquisa mostra que quanto mais o professor vivencia aspectos negativos, como violência, presença de drogas e armas na escola, menor é a expectativa sobre a trajetória escolar dos seus alunos. Esse ponto se reveste de interesse: há indicativos de que o fortalecimento de altas expectativas sobre os alunos junto aos professores depende de um ambiente educacional adequado, sem a presença de situações de violência, agressão ou indisciplina. Sendo essa hipótese pertinente, incidir em crenças negativas do professor sobre a capacidade do aluno

dependeria da construção desse ambiente, o que impõe desafios aos processos formativos desses profissionais que, por vezes, ocorrem sem influenciar as práticas diárias das escolas.

A pesquisa mostrou que, os alunos participantes do PSPI de turmas mais avançadas, têm expectativas mais baixas sobre sua trajetória escolar, o que nos leva a propor a hipótese de que a escola esteja contribuindo para desestimular a crença do aluno na sua própria capacidade de ter uma trajetória escolar longeva.

Focalizando informações sobre as interações entre os agentes implementadores do PSPI e também os consensos e dissensos nas percepções relativas à compreensão, adesão, desafios e dificuldades apontados, esta pesquisa denotou um grau considerável de concordância dos participantes da pesquisa com os objetivos do PSPI para o período 2015-2018, que se mostram, nos documentos, pautados na busca de oferecer um programa de natureza sociocultural, que enfatiza a relevância dos saberes que circulam no território e na cidade, para além dos conteúdos convencionais tratados na escola.

A pesquisa revelou que os agentes implementadores que responderam aos questionários se aproximam de uma concepção de educação na qual ganha relevo o investimento intencional no desenvolvimento integral dos educandos e que aposta na diversificação e ampliação das experiências formativas como caminho para ampliar a potência das aprendizagens. Essa visão converge com o modo pelo qual a SME organizou o programa em seus princípios e diretrizes pedagógicas. A pesquisa também revelou que os agentes implementadores reconhecem no PSPI esses elementos e, por isso, explicitam expectativas positivas quanto ao programa.

Quando analisados os benefícios do programa, os implementadores assinalam que, no campo pedagógico, são relevantes, além da melhoria da aprendizagem, o enriquecimento do tempo que os alunos passam na escola, a possibilidade efetiva de conexão e interação entre os conhecimentos convencionais do currículo escolar e os saberes locais, culturais e artísticos.

Esses benefícios pedagógicos do programa também são percebidos de modo semelhante pelas famílias dos estudantes. Além disso, as famílias demonstram localizar benefícios do programa em outras duas dimensões: assistencial e intersetorial. Na dimensão assistencial, as famílias enxergam que o programa contribui para a boa alimentação dos estudantes, na proteção social/seurança e na organização do tempo das famílias cujos pais/responsáveis trabalham. Na dimensão intersetorial, as famílias apontam, porém com menor ênfase, melhoria nos padrões de interação da escola com outros equipamentos públicos. Os dados mostram também que há

espaço para ampliar o nível de conhecimento dos familiares sobre o Programa: apenas 1/3 daqueles que responderam o questionário afirmaram possuir um alto conhecimento sobre o PSPI.

Um outro dado relevante que a pesquisa revelou é o fato de os agentes implementadores localizarem, a partir do programa, a necessidade dos professores modificarem aspectos de sua prática pedagógica, abandonando visões tradicionais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção foi identificada tanto entre os gestores escolares quanto entre os próprios professores. Tal elemento pode indicar que o PSPI tem um potencial para movimentar a reflexão da escola e dos educadores sobre como organizam os tempos, os espaços, as interações e as materialidades do currículo escolar e incidir sobre o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Essa possibilidade de incidência pode ser alavancada se as preocupações com a avaliação contínua e monitoramento do Programa se tornarem mais explícitas nos diferentes níveis de implementação. A pesquisa identificou que apenas no nível da Secretaria Municipal de Educação localiza-se uma percepção mais evidente dessa necessidade. Os agentes do nível meso e micro (na instância regional do sistema e nas escolas) demonstraram menos preocupação com esse item.

Apesar de todos os agentes implementadores, como sinalizamos acima, alimentarem expectativas sobre o impacto do PSPI nas aprendizagens dos estudantes, a pesquisa denotou que existem também dissensos entre os agentes implementadores, quando perguntados sobre aspectos do Programa, sobretudo no que concerne à sua relação com o fortalecimento da aprendizagem na escola e outras questões vinculadas ao ensino. Por exemplo, quando os professores avaliam o efeito do Programa, o item ampliação do tempo para rever processos vinculados ao ensino não ganha tanto destaque quanto outras alternativas relativas a vivências culturais ou recreativas, junto a parte importante dos respondentes. O fato da SME ter publicado portarias mais recentes (ver análise da legislação) relacionando de forma mais direta o Programa com os Currículo da Cidade pode contribuir para dirimir tais dissensos. Essa questão se reveste ainda mais de importância tendo em vista a avaliação dos familiares de que o Programa incide positivamente sobre a aprendizagem de seus filhos.

Embora tenha sido assinalada uma boa compreensão dos objetivos do Programa quando se analisa as respostas dos agentes implementadores em bloco, vale a pena chamar a atenção para o fato de que entre as diversas instâncias – macro, meso e micro – observa-se distinções em

termos de concordância ou discordância sobre parte dos objetivos, remetendo à relevância de se fortalecer o alinhamento dos entendimentos dos vários agentes responsáveis pela implementação do Programa. Analisando as respostas dos tipos de agentes implementadores por escolas, observa-se também que divergências de entendimentos entre distintos agentes ocorrem também no âmbito escolar. Cumpre sinalizar que a pesquisa indicou, por meio de análise fatorial e de cluster, que entre as escolas localizadas em territórios vulneráveis que tiveram pelo menos três respondentes, há uma maior convergência na percepção dos agentes implementadores sobre os objetivos do programa. Situação distinta aparece no estudo sobre arranjo institucional quando se analisou a convergência das respostas dos agentes implementadores em relação a percepções sobre parcerias, avanços e resultados e interações. Considerando esses quesitos, as escolas localizadas em territórios não vulneráveis são aquelas nas quais os agentes implementadores apresentam maior grau de consenso.

Os dados analisados indicam que fortalecimento da capacidade de articulação, interna, nas instâncias macro, meso e micro de implementação do PSPI e também externa, considerando parcerias como equipamentos públicos de outras áreas e também não estatais, no território e fora dele, é elemento chave para consolidar o Programa. As parcerias estabelecidas se mostram restritas, quando se observam as percepções dos vários agentes implementadores. Chama a atenção o fato de contratos com parceiros ser documento menos importante na implementação do programa, talvez porque efetivamente as parcerias ainda não se façam tão presentes. Coordenadores pedagógicos, professores e POEIs afirmam com menor intensidade a incidência do PSPI sobre oportunidades para que os alunos conheçam a cidade. Essa percepção é compartilhada por familiares: quando avaliam o efeito do Programa é para o item “aproximação da escola com outros equipamentos” que há menos concordância desses sujeitos. Problemas de articulação aparecem também quando se avalia haver dificuldades na interação com equipamentos do território, que há desarticulação da rede de proteção aos direitos da criança e do adolescente e também entre algumas normativas do Programa.

Articulação entre instâncias e com instituições parece ser central para caracterizar o arranjo institucional do Programa: esse arranjo encontra-se insulado no âmbito interno à escola, sendo importante a constituição de meios e procedimentos, ferramentas e caminhos que propiciem ao programa o fortalecimento da consecução do seu objetivo de ampliar a relação dos alunos com a cidade e com o território. E, em relação à articulação interna à escola, nota-se também evidências de falta de uma interação consolidada entre os agentes implementadores, dado o baixo consenso existente no âmbito das escolas, sobre os avanços e efeitos do Programa e

também sobre as parcerias e intensidade de interações. Ademais, o número de POEIs que avalia que consegue fazer a “articulação dos profissionais para a implementação do PSPI no âmbito da escola” é menor em relação ao número daqueles que apontam outros quesitos indicativos do que conseguem executar na escola enquanto coordenadores do PSPI. Situações que denotam que o Programa deve buscar meios de fortalecimento das trocas entre os agentes implementadores para maior alinhamento, uma vez que a literatura sobre implementação de políticas públicas considera esse aspecto importante para o sucesso de uma política pública (ARRETCHE, 2001). Sugere-se o fortalecimento da articulação da SME, DRE e escolas, de modo que haja um processo formativo focalizado na prática, com interações mais constantes entre os agentes implementadores do PSPI, com apoio das instâncias meso e macro, para soluções de problemas construídas de forma coletiva na rede.

Considerando que o programa prevê o fortalecimento da gestão democrática e a participação do Conselho Escolar desde o momento da decisão da escola de aderir ou não ao PSPI, chama a atenção a baixa indicação de interação dos agentes implementadores com essa instância, conforme apontada por todos os agentes da escola.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito aos recursos necessários à implementação do Programa. O POEI se mostra recurso fundamental, sendo avaliado positivamente pelos pares e fazendo uma avaliação positiva também do apoio que recebe de seus pares, porém apontando a já mencionada dificuldade de efetivar as parcerias e a articulação interna à escola, para a implementação do Programa. O diretor afirma haver falta de tempo para esse profissional, situação que mantém relação com a falta de recursos humanos, apontada pelos agentes implementadores, sobretudo pelos diretores, como limite para o PSPI.

A deficiência na infraestrutura das escolas e de recursos humanos para a implementação do Programa merece atenção. É indicada pelos diretores que deixaram de aderir ao Programa, como razão para a interrupção da participação. Importante lembrar que é nas escolas situadas em territórios vulneráveis que o problema se mostra mais intenso, conforme denotam os dados advindos da Prova Brasil e também das percepções dos agentes implementadores.

As condições de implementação do PSPI foram analisadas sob duas perspectivas: 1) por meio de respostas de professores e diretores a itens relacionadas com essa temática presentes nos questionários associados à Prova Brasil nos anos de 2015 e 2017; 2) e pelas respostas de agentes implementadores do PSPI aos questionários eletrônicos elaborados no âmbito desta pesquisa.

A análise de itens dos questionários da Prova Brasil permitiu identificar algumas tendências, comparando grupos de escolas: que aderiram ou não ao PSPI e escolas situadas ou não em territórios vulneráveis. Esses dados possibilitam afirmar que os diretores consideram que há falta de livros e essa situação não se altera muito para os diferentes grupos de escolas em questão e, tampouco, considerando os anos 2015 e 2017. Portanto, o PSPI não incidiu sobre o problema. Vale ressaltar que essa manifestação dos diretores de escola não faz referência à quantidade de livros disponível na Escola, mas sim aos prazos e fluxos de entrega frente às necessidades impostas pelo calendário escolar. Outras pesquisas podem verificar se essa resposta se refere aos programas federais de distribuição de livros (o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE) ou aos materiais enviados pela Secretaria Municipal de Educação.

A falta de recursos financeiros foi apontada pelos diretores, na Prova Brasil, como um problema, em 2015, e com maior prevalência entre os diretores das escolas que decidiram aderir ao Programa São Paulo Integral. Essa percepção é ainda maior entre aqueles que estão em escolas de contextos de maior vulnerabilidade social. Pode-se indagar se a percepção de falta de recursos financeiros não teria funcionado como um incentivo para que os diretores aderissem ao PSPI, uma vez que, com ele, recursos adicionais poderiam ser acessados. Entre 2015 e 2017, houve aumento no percentual de diretores que consideram esse fator como um problema para a escola. Em todos os tipos de escolas selecionados para a análise, houve um aumento de cerca de 30% para 50% de gestores que indicaram problemas com a indisponibilidade ou insuficiência de recursos financeiros. Estes dados apontam para a hipótese de que talvez seja necessário se repensar a distribuição desse tipo de recurso, visando atender as demandas das escolas que estão implementando o PSPI.

Entre 2015 e 2017, os dados da Prova Brasil sinalizam crescimento do percentual de diretores que indicaram falta de recursos pedagógicos nas escolas que aderiram ao programa e encontram-se em territórios vulneráveis: nessas escolas passou-se de patamares próximos de 15%, para níveis próximos de 30%, o que leva à hipótese de que o PSPI possa ter colocado os diretores face a novas demandas por recursos pedagógicos, cuja quantidade existente passou a ser insuficiente.

No ano de 2015, os diretores também avaliaram que a interação da escola com a comunidade do entorno era relativamente fraca, sobretudo entre as escolas que não aderiram ao PSPI. Considerando esse dado, surgiu a hipótese de que escolas que têm uma boa articulação com a

comunidade podem ter mais propensão ao Programa. Se a hipótese se verifica, seria relevante, tendo em vista a expansão do Programa, incentivos ao fortalecimento da relação escola-comunidade.

Duas outras variações entre 2015 e 2017 merecem atenção: 1) nas escolas que aderiram ao PSPI, a avaliação positiva dos diretores para os itens suficiência, qualidade da alimentação e espaço para cozinhar decresceu de um patamar de 80% ou mais para cerca de 70% ou mais. Em escolas que aderiram e estão em território vulnerável foi onde houve maior variação e ela ocorreu para o item qualidade da alimentação: em 2017 menos de 70% dos diretores dessas escolas fizeram avaliação positiva contra mais de 80% em 2015. 2) em 2017, o percentual de diretores de escolas que aderiram ao Programa, estão em contextos vulneráveis e disseram que faltavam recursos pedagógicos aumentou de cerca de 15% para 30%. Embora essas variações sejam da ordem de 10%, são relevantes porque envolvem escolas que aderiram ao Programa e estão em contexto de vulnerabilidade social que, segundo a literatura, precisam de maior apoio para a implementação das políticas educacionais.

A discussão sobre o que pensam os agentes implementadores do PSPI sobre as condições de implementação do PSPI, a ser feita com base nos questionários eletrônicos, talvez deva começar com a informação de que esses agentes são praticamente unâimes em afirmar que não há escassez de recursos didáticos e pedagógicos para a implementação do programa, sendo que este panorama é similar em escolas de distintos contextos de vulnerabilidade social. Um ponto positivo para a expansão do Programa. Mencione-se também que, a análise da opinião dos agentes implementadores sobre essas condições, quando feitas em bloco, conforme denota os resultados da dimensão 6B, indica baixo percentual de crítica a esses aspectos, para a implementação do Programa.

Todavia, é importante sinalizar algumas divergências entre a percepção de professores e gestores nesse quesito; traço que foi abordado na dimensão que caracterizou o arranjo institucional do Programa (ver Módulo II do relatório final da pesquisa). Os professores enxergam com mais ênfase a questão dos recursos pedagógicos que os diretores de escola: entre 30% e 40% dos professores regentes há uma percepção de que o maior desafio para a implementação do Programa São Paulo Integral é a questão dos recursos pedagógicos. Entre os Poéis, 40% daqueles que atuam em contextos mais vulneráveis sinalizam a mesma percepção. Conclui-se, pelos dados, que, para Poéis de escolas localizadas em territórios vulneráveis, o

espaço físico não é um desafio para a implementação do PSPI, mas os recursos pedagógicos, sim.

Em linhas gerais, um percentual não desprezível de profissionais indica discordar quando perguntados se os materiais pedagógicos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação são suficientes. Mas há também um percentual elevado de agentes implementadores que dizem o contrário. Cerca da metade dos diretores de escola e dos Poeis respondentes (tanto em escolas localizadas em contextos vulneráveis quanto naquelas localizadas em contextos não vulneráveis) assinalou “discordar” ou “discordar plenamente” dessa afirmação. Ou, seja a outra metade está de acordo que os materiais pedagógicos são insuficientes.

De modo geral, os profissionais que atuam em escolas localizadas em contextos vulneráveis percebem a questão dos recursos pedagógicos como mais desafiadora. O que corrobora os dados advindos da Fase 1 da Pesquisa.

No que tange a avaliação dos espaços físicos, a opinião dos diretores de escola é muito mais crítica do que aquela apresentada pelos professores. Por exemplo, os espaços se mostram adequados no que tange à limpeza e tamanho para os professores. Em contrapartida, menos de 20% dos diretores apresentam esta mesma percepção. No que diz respeito à necessidade de melhorias/reformas, cerca de 30% dos diretores avaliam que isso seria necessário (percentual significativo). Nas escolas localizadas em contextos não vulneráveis, cerca de 40% dos Poeis que responderam à pesquisa sinalizam que a melhoria do espaço físico das unidades contribuiria para o aprimoramento do PSPI.

A infraestrutura foi apontada como desafio para a implementação do PSPI por um percentual também não desprezível de agentes implementadores, sobretudo por aqueles situados em contexto de vulnerabilidade social. Os Poeis, profissionais que estão mais diretamente envolvidos na implementação do programa, são aqueles que afirmam esse quesito como desafio com mais ênfase: 50% dos que estão em territórios não vulneráveis e 70% daqueles que se encontram em escolas de territórios vulneráveis. Os percentuais de professores regentes são bastante próximos. Os diretores fazem avaliação menos incisiva. Mesmo assim, 50% daqueles que atuam em escolas de territórios vulneráveis indicam o problema.

Quando questionados sobre a suficiência de recursos para a prática esportiva, a avaliação dos três grupos de profissionais é mais positiva do que quando avaliam a suficiência dos recursos pedagógicos em geral. Há uma variação que merece destaque, os Poeis de escolas situadas em

contexto de vulnerabilidade se dividem nessa opinião: metade concorda que é suficiente, a outra metade, não. São indicativos de que recursos pedagógicos importantes para a implementação de territórios do saber podem não estar sendo suficientes, sobretudo nas escolas de territórios vulneráveis.

Os profissionais tendem a reconhecer, de forma convergente, a existência de equipamentos multimídia em suas escolas para o desenvolvimento do programa e também a qualidade das salas de aula.

Em suma, apesar das divergências de avaliação sobre parte das condições de implementação entre os agentes implementadores em relação a alguns dos quesitos e de que os dados, por vezes, se mostram menos coerentes do que seria esperado, pode-se dizer que, na percepção dos agentes implementadores do PSPI, a infraestrutura é maior desafio para a implementação do PSPI do que os recursos pedagógicos. Entretanto, nas escolas de territórios vulneráveis, pode estar havendo problema de insuficiência de recursos pedagógicos, sobretudo quanto a itens importantes para os territórios do saber, como por exemplo, para as práticas esportivas. Em contrapartida, os espaços para essa prática recebem avaliação bastante positiva. Os dados indicam, porém, que a percepção de insuficiência de recursos pedagógicos não chega a fazer com que os agentes implementadores considerem que estão em situação de completa escassez.

Essa conclusão pode ser corroborada pela percepção das crianças e familiares, beneficiários do PSPI. A maioria das crianças estão satisfeitas com os meios que o PSPI oferece para que façam suas atividades na escola e isso se mostra por percentuais quase sempre acima de 80% de concordância plena ou quase plena. Porém, cabem duas considerações: 1) dois itens avaliados pelas crianças não superam 80% de aprovação (patamar de avaliação positiva dos demais itens) – segurança no entorno da escola (75%) e qualidade da alimentação (79%), o que exige atenção. 2) entre 10 e 15% das crianças discordam que os recursos com os quais entram em contato na escola para o desenvolvimento de atividades sejam suficientes. O dado pode indicar a existência de escolas que, efetivamente, estejam com insuficiência de recursos pedagógicos, conforme afirmado acima. Dentre os familiares que responderam o questionário, 90% avaliou bem a estrutura física da escola para o programa, condições de segurança e recursos pedagógicos. Entretanto, dentre os 20% que fizeram sugestões, 22% afirmaram ser necessário melhorar os recursos físicos ou pedagógicos.

Em relação à suficiência e adequação dos recursos humanos, com base nos dados da Prova Brasil, observou-se que o problema da falta de professores e do absenteísmo docente se tornou

mais perceptível nas escolas após a implementação do Programa São Paulo Integral, sobretudo naquelas localizadas em área vulnerável. Se o PSPI não influenciou a rotatividade docente conforme denota o estudo feito nesta pesquisa, o crescimento da percepção do diretor de ampliação do problema de falta de professores e de absenteísmo docente pode estar relacionado às novas necessidades devidas à ampliação da jornada e à implementação dos territórios do saber, conforme estabelece o PSPI.

As respostas dos diretores que implementam o PSPI aos questionários eletrônicos sobre o assunto confirmam que esses profissionais consideram que os recursos humanos – professores - são insuficientes para a concretização do Programa. E que as escolas localizadas em área vulnerável são mais atingidas pelo problema. POEIS e professores têm percepções semelhantes, indicando convergência de avaliação.

Os dados denotam instabilidade profissional de um número significativo de POEIs e de professores que atuam no Programa, fenômeno de rotatividade docente que pode estar também incidindo sobre a percepção de insuficiência de recursos humanos, devido a vacâncias temporárias de docentes que esses processos de mudanças de professores entre as escolas podem acarretar.

Sobre a questão da rotatividade docente, a pesquisa mostrou que os índices de retenção e rotatividade docente, calculados com referência ao ano de 2017, revelam que as taxas de rotatividade e retenção docente na rede municipal de São Paulo apresentam melhores resultados e menor variabilidade quando comparadas à rede estadual e ao Brasil. Observou-se ainda que não há diferença significativa entre os indicadores de rotatividade e de retenção docente das escolas que aderiram ou não ao PSPI. E que a condição de continuidade ou não no Programa parecem não interferir na permanência do docente na unidade escolar. Confirmado a literatura acumulada sobre o tema, o nível de vulnerabilidade social dos territórios é um fator que ajuda a explicar a permanência dos docentes na escola: a rotatividade se mostra maior nas escolas situadas em contexto de vulnerabilidade social.

Considerando os dados abordados por esta pesquisa sobre a questão das condições de implementação do PSPI, pode-se afirmar, em síntese que, para a implementação do PSPI nos quatro anos analisados por esta pesquisa, os recursos humanos foram insuficientes e esse problema afetou mais os territórios vulneráveis; a questão da infraestrutura é considerada um desafio maior do que a dotação de recursos pedagógicos, embora esse ainda seja uma questão, sobretudo para as escolas que estão em contexto de maior vulnerabilidade social; e que há um

problema significativo de instabilidade do agente central de implementação do PSPI, o POEI, problema este que parece decorrer do fenômeno da rotatividade docente.

4.1 Barreiras e Dificuldades

Os dados coletados nesta pesquisa indicam que os agentes implementadores e beneficiários do PSPI apresentam a percepção de que este Programa contribui para melhorar a entrega dos serviços educacionais oferecidos para as crianças e adolescentes matriculados na rede pública municipal. Entretanto, esse cenário precisa ser compreendido levando em conta, também, as barreiras e dificuldades que tem se apresentado no processo de implementação e que configuram desafios relevantes que devem ser enfrentados para que o PSPI amplie seu impacto e para que seja possível sua expansão para um número maior de escolas da rede municipal.

As dificuldades do processo de implementação e os desafios para o avanço do programa podem ser classificados em quatro grandes categorias:

- e) dificuldades relacionadas à disponibilidade, qualidade e quantidade da infraestrutura física das escolas, dos recursos pedagógicos à disposição das unidades e do quadro de profissionais (sobretudo, profissionais do magistério).
- f) dificuldades relacionadas à movimentação e ao engajamento dos colegiados da gestão democrática, à contextualização do Programa São Paulo Integral no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e às relações entre o Programa São Paulo Integral e a implementação do Currículo da Cidade.
- g) dificuldades relacionadas à articulação entre agentes implementadores e entre estes e equipamentos estatais e não estatais no território no âmbito do arranjo de implementação do Programa, considerando os aspectos de compreensão e adesão ao programa por parte dos agentes implementadores, a qualidade e intensidade das relações entre os agentes implementadores no nível da escola e do território e à qualidade e intensidade das relações entre os agentes implementadores localizados nas três instâncias (escolas, diretorias regionais e secretaria municipal de educação).
- h) dificuldades relacionadas à existência e suficiência de mecanismos de monitoramento e avaliação do programa no contínuo da cadeia de implementação (desde a Escola até a Secretaria Municipal de Educação).

No que diz respeito à primeira categoria, os agentes implementadores que atuam no nível das unidades educacionais (professores, Poies e gestores) se dividem na avaliação da suficiência da infraestrutura: parte a considera suficiente e outra parte, também significativa, como sendo insuficiente. Portanto, a infraestrutura física das escolas é um aspecto relevante que precisa de maior atenção para garantir a expansão e a ampliação da qualidade do Programa São Paulo Integral. Muito importante ter em conta que os diretores que deixaram o Programa trouxeram essa questão como parte do conjunto de razões pelas quais deixaram o PSPI.

No que tange aos recursos pedagógicos, professores e gestores assinalam uma percepção ligeiramente melhor do que aquela sinalizada quando avaliam a infraestrutura física das escolas, mas a quantidade e o fluxo de distribuição de livros são apontados como um fator crítico bastante presente.

Sobre a alocação de pessoal docente, os dados coletados permitem identificar que, na visão dos implementadores, há insuficiência e problemas de distribuição dos docentes e na composição das jornadas associadas ao Programa. Quanto ao primeiro aspecto, são os diretores escolares que apontam com maior ênfase a quantidade insuficiente de professores para garantir a implementação ótima do programa. Quanto ao segundo aspecto - a composição das jornadas - a avaliação que aponta sua insuficiência/inadequação é presente tanto entre os gestores quanto entre os professores. A quantidade de horas para garantir as tarefas associadas à posição de Professor Orientador de Educação Integral – POIE são o indicador mais citado para evidenciar esse problema.

É importante sublinhar que as dificuldades no campo da infraestrutura física, da alocação de recursos pedagógicos e da distribuição de pessoal docente são maiores justamente nas escolas localizadas em territórios de elevada vulnerabilidade social. Essa constatação explicita uma dificuldade de fazer o programa funcionar numa lógica pró-equidade, capaz de alcançar primeiro e com maiores insumos as escolas e comunidades que mais precisam.

A pesquisa também identificou que os pressupostos e diretrizes do programa voltados à sua contextualização nas unidades escolares também apresentam campos de dificuldade. O processo de implementação do Programa não tem sido bem-sucedido no que se refere ao grau de envolvimento e participação efetivos dos colegiados da gestão democrática (Conselho de Escola, Grêmio Escolar, Associação de Pais e Mestres). Embora o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres sejam acionados pela gestão escolar para cumprir as exigências mais básicas do programa, no cotidiano das interações e na reflexão e tomada de decisões do

dia a dia do Programa, sua participação tem sido apontada como insuficiente ou inexistente. O Grêmio Escolar tem uma participação ainda mais restrita.

Também tem sido difícil, na visão dos Professores Orientadores de Educação Integral, gerar momentos de diálogo, interlocução e construção de parcerias de trabalho com os professores regentes das turmas regulares. Esse aspecto coloca em cheque pressupostos importantes do Programa no campo pedagógico e curricular, uma vez que cria obstáculos para que haja um trabalho sistêmico e efetivamente integrado. Embora sejam apontadas como mais frequentes, as interações do POEI com os coordenadores pedagógicos e, particularmente, com os diretores de escola ainda são, também, apresentadas como passíveis de melhoria e de ampliação.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa explicita dificuldades no alinhamento dos princípios educativos e dos pressupostos curriculares expressos no Programa São Paulo Integral com as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas. Os dados coletados permitem identificar que nem sempre as escolhas sobre como organizar os tempos, os espaços, as materialidades e as interações, elementos estruturantes do Projeto Político Pedagógico, acompanham os princípios educativos e pressupostos curriculares do PSPI. Há questões relativas aos horários de entrada, saída e oferta de refeições, por exemplo, que se colocam como elementos críticos na própria garantia da jornada ampliada dos estudantes.

No que diz respeito à dinâmica curricular, a pesquisa demonstrou que os agentes implementadores consideram que devido ao PSPI houve um espaço maior nas escolas para propor discussões sobre as conexões entre a educação integral e os aspectos de ensino e aprendizagem. Há avanços no estabelecimento de uma visão mais ampla e contemporânea do currículo (inclusive mobilizados pela implementação do Currículo da Cidade). Todavia, ao mesmo tempo, ainda é possível notar uma tensão entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos convencionais do currículo e as propostas educativas organizadas nos Territórios do Saber.

Importa frisar que esse conjunto de fatores está fortemente associado à insuficiência de ações contínuas e sistemáticas de formação para os agentes implementadores do Programa, sejam eles docentes, coordenadores pedagógicos, diretores de escola ou pessoal das Diretorias Regionais de Educação. Os sujeitos da pesquisa assinalam essa lacuna e compreendem-na como uma das causas de suas dificuldades no processo de pactuação das ações, de adesão aos procedimentos e de produção dos resultados esperados pelo PSPI.

As lacunas formativas sinalizadas na pesquisa dialogam com uma outra dificuldade do processo de implementação do Programa. Os dados coletados sinalizam que os professores, apesar de reconhecerem os benefícios pedagógicos do PSPI e apontarem que a existência do programa tem impactos positivos na aprendizagem, no engajamento e na relação das escolas com suas comunidades, alimentam expectativas limitadas quanto à progressão da escolaridade dos estudantes. Um percentual significativo dos docentes não vislumbra que seus estudantes acessarão o ensino superior. Novamente, aqui, as expectativas limitadas de sucesso escolar são mais frequentes nos territórios de elevada vulnerabilidade social. Considerando o consenso das pesquisas científicas apontando a correlação existente entre as expectativas dos professores e o seu investimento pedagógico em favor das aprendizagens dos estudantes, esse dado é um alerta importante no que diz respeito aos resultados esperados com a implementação.

Avançando para a terceira categoria, foram evidenciadas dificuldades na articulação e coordenação intersetorial do processo de implementação (tanto no nível das unidades escolares, quanto nos níveis regional e central) e a baixa intensidade das interações da escola com as unidades regionais com foco na implementação do Programa. No que diz respeito ao primeiro aspecto, os agentes implementadores que atuam no nível da escola explicitam uma baixa densidade das interações com outros equipamentos públicos do território e uma dificuldade no estabelecimento de parcerias com entidades, organizações e movimentos sociais ali presentes. Essa dificuldade aparece, na visão dos sujeitos da pesquisa, associadas a quatro fatores: a) insuficiência de tempo (jornada de trabalho) do Professor Orientador de Educação Integral; b) a dificuldade que ele encontra em acionar a equipe gestora para favorecer esse esforço de integração e intersetorialidade; c) a insuficiência de recursos financeiros que possam permitir a circulação dos estudantes quando essa ação implica na contratação de transporte; e d) dificuldades na rede de proteção à criança e ao adolescente.

No que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento da implementação, não estão nítidos, para os agentes implementadores, quais seriam os pontos de atenção e os indicadores que eles poderiam acionar e utilizar para visualizar o quanto estão próximos ou distantes de realizar o que se espera, cotidianamente. Tal lacuna tem potencial para impactar, inclusive, o processo de reflexão e apropriação crítica do programa, impedindo que sejam feitas correções de rota e ajustes no curto prazo e no médio prazo. Tal dificuldade é transversal: aparece nas três instâncias (escola, diretoria regional e nível central).

No que diz respeito ao processo de avaliação de resultados e impactos do programa, o problema é semelhante: parte dos agentes implementadores, sobretudo aqueles lotados na SME e nas DREs, sente falta de um conjunto de indicadores e de uma metodologia de sistematização, análise e julgamento de dados sobre os resultados esperados, bem como sobre os impactos do programa na longa duração. Tais indicadores, propostos no âmbito dos resultados deste projeto, tem forte potencial de contribuir, inclusive, nos processos de aprimoramento macro do programa.

É importante sublinhar que para todas as quatro categorias de dificuldades e barreiras que a pesquisa identificou, a Secretaria Municipal de Educação, as Diretorias Regionais de Educação e as Unidades Educacionais têm buscado produzir soluções de acordo com suas possibilidades e com as características de cada contexto. Todavia, o que a pesquisa demonstra é que essas soluções precisam de um esforço de sistematização e generalização mais amplo para permitirem uma ampliação segura e consistente do Programa, bem como o aprofundamento de suas potências de transformação.

4.2 Sugestões de Aprimoramento para a expansão e melhoria do Programa.

A. Atenção especial ao cumprimento dos conteúdos do currículo.

É relevante que haja uma atenção especial ao cumprimento do conteúdo previsto no currículo, uma vez que isso se associa a mudanças da percepção dos fatores explicativos da aprendizagem dos alunos, jogando luzes nas questões propriamente pedagógicas.

B. Compreensão das razões da insuficiência e absenteísmo de professores nas escolas que aderiram ao Programa, conforme avaliação dos diretores.

Em se tratando de um programa como o PSPI que previa a extensão da jornada escolar, naturalmente, pressupõe-se a necessidade de uma ampliação na equipe das unidades escolares atendidas (tanto pedagógica quanto técnica). Com efeito, tal ampliação é prevista no texto de reformulação do programa, e é importante que se considere as queixas dos diretores sobre a ampliação de problemas como insuficiência e absenteísmo de professores.

C. Atenção à suficiência de recursos financeiros e de livros (suficiência e adequação do prazo de entrega).

Os dados denotam que nas escolas nas quais o Programa está sendo implementado, os diretores tendem a ter uma percepção de que os recursos financeiros são insuficientes. Nota-se também mais alegações sobre atraso e insuficiência de livros.

D. Criação de mecanismos indutores da equidade na distribuição dos recursos financeiros e pedagógicos e da alocação de docentes vinculados ao Programa.

Os dados indicam que os problemas relacionados à suficiência de infraestrutura física, recursos pedagógicos e pessoal docente são mais frequentes nas escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Assim sendo, é importante que o programa disponha de mecanismos que sustentem uma lógica redistributiva desses recursos para que eles cheguem primeiro e com volume suficiente para essas escolas.

E. Investimento em estratégias sistemáticas de formação continuada em torno das concepções, princípios e marcos orientadores da implementação do Programa para todos os agentes de implementação.

Os dados revelam que existem problemas de alinhamento e convergência sobre parte desses aspectos no conjunto dos agentes de implementação e dificuldades significativas na contextualização da concepção de educação integral nas práticas pedagógicas e na organização dos tempos, espaços, materialidades e interações nas unidades escolares.

F. Iniciativas específicas de sensibilização e formação de professores no campo das crenças e expectativas sobre o potencial de aprendizagem de todos os estudantes e, em particular, dos estudantes que vivem em territórios de vulnerabilidade social.

A pesquisa identificou que uma parcela significativa dos professores alimenta expectativas limitadas sobre a aprendizagem e trajetória escolar dos estudantes. Ações endereçadas à desmontagem dessas crenças e à construção de altas expectativas dos professores sobre o desempenho de seus estudantes parecem fundamentais para a implementação mais assertiva do Programa.

G. Esforço de explicitação das responsabilidades e dos fluxos de interação entre as unidades educacionais e as diretorias regionais de educação no processo de implementação

Os dados coletados indicam que a participação das diretorias regionais tem sido restrita e que as escolas interagem pouco com essa instância no processo de implementação. O nível decisório tem se concentrado na unidade escolar e há forte vetor de insulamento.

H. Criação e/ou fortalecimento de mecanismos indutores das ações intersetoriais no processo de implementação

Nas três instâncias de gestão, a pesquisa identificou uma fragilidade na construção dos arranjos de intersetorialidade (indispensáveis para um programa voltado à Educação Integral). É urgente que essa dimensão seja melhor construída no Programa e que os incentivos (conceituais, procedimentais e de recursos materiais) sejam fortalecidos.

I. Fortalecimento dos mecanismos indutores da aplicação do princípio da gestão democrática na implementação do Programa

A pesquisa identificou que são restritas as condições para a aplicação do princípio da gestão democrática na implementação do Programa, inclusive sinalizando a participação pontual e parcial dos colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Escolar) no processo de tomada de decisão e no acompanhamento e monitoramento da implementação. Estabelecer mecanismos mais consistentes de indução e indicadores mais explícitos para essa dimensão é fundamental.

J. Revisão e Compatibilização do quadro/módulo de docentes para a implementação do Programa e ajustes na composição da jornada do POEI.

A pesquisa identificou que os gestores escolares assinalam insuficiência de profissionais do magistério para a implementação adequada do Programa e que a jornada ampliada do POEI ainda não é a que melhor garantiria o cumprimento das diferentes atividades sob sua responsabilidade.

K. Construção de um marco conceitual e de uma política integrada de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa São Paulo Integral

A pesquisa identificou a necessidade de construção de um marco comum de avaliação, com indicadores de acompanhamento, monitoramento e resultados. Sua ausência tem dificultado o processo de apropriação, compreensão e aprimoramento do programa pelos agentes implementadores, bem como o processo de tomada de decisão por parte da Secretaria de educação, sobre o horizonte de longo prazo do Programa.

4.3 Limites dos dados da pesquisa

É preciso lembrar os limites dos dados provenientes dos questionários associados à Prova Brasil para trazer indicações mais profundas sobre a relação do PSPI com mudanças que o

Programa pode gerar na escola, sobretudo, quanto a expectativas de profissionais e alunos, considerando o pouco tempo de existência do mesmo e também o fato de que os respondentes do questionário da Prova Brasil não necessariamente tiveram contato direto com o Programa. Em relação à fase 2 da pesquisa, que contou com dados provenientes de questionários respondidos pelos agentes implementadores do PSPI, pode-se considerar que teria sido importante, para tratamentos estatísticos mais robustos, um número maior de respondentes. Sinalizamos ainda que o indicador de rotatividade não pôde ser calculado considerando especificamente o grupo de professores envolvidos diretamente na implementação do Programa.