

POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

Muito além do currículo:
O Professor que fez da palavra um abraço.



LANÇAMENTO

VERBO: A POESIA QUE FERRE E PERMANECE

O REAL, A MEMÓRIA E A HUMANIDADE NOS VERSOS INQUIETANTES DE ANÍSIO SILVA.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica

Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 65 (jun. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 320 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

07 Sobre quem joga e quem assiste: lugares que ensinamos a ocupar

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

14 Convivência em foco – “Programa EntreNós”

Cleia Teixeira da Silva e Jose Wilton dos Santos

20 POIESIS

J. Wilton

23 Poeta Anísio Silva (Professor Shell)

Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço



ARTIGOS

1. A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim/Domingos Fernando Cassuende Lucunde 31

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS

Ana Claudia Souza Silva 36

3. A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluete/Walter Albino António Sassoma 42

4. O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues 48

5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão 53

6. ANÁLISE FARMACOTERAPÊUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo /Daniel Tchilala Luciano /Wilson Valdemar Gomes Anilba 60

7. RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos/Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva 65

8. O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva /Constantino João Manuel 74

9. A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel 80

10. CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro 87

11. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães 93

12. PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes 99

13. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczki 106

14. O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça /Rogério Agrey Moisés Jonas 115

15. FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nunqulo 124

16. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra 130

17. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glauçimer Silva Batista de Almeida 136

18. QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus 144

19. O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba 154

20. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito 161

21. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS(CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julietta Elisa André Panzo Tchitungo 168

22. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta 176

23. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião/Constantino João Manuel 182

24. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves 189

25. A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João 195

26. O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos /Constantino João Manuel 204

27. ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto 210

28. ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas 216

29. A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia /Constantino João Manuel 225

30. MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICASMOIZES ANTONIO DOS SANTOS

Ngombo Rodrigues Lucau 232

31. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Pedro Nzuzi 243

32. DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDAUM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Sandra Horacio 250

33. EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Santos Augusto Mussamo /Constantino João Manuel 258

34. LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Filipe 264

35. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Sebastião Alcino Gonçalves 271

36. O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira 279

37. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Aparecida Silva 287

38. ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Suellen Vidal Araújo da Silva 293

39. A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas 303

40. O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jordânia de Brito 309



QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus¹

Resumo: O presente artigo analisa a implementação do Programa São Paulo Integral (SPI) a partir da relação entre ampliação da jornada escolar e efetivação da educação integral. Parte-se da problematização da ideia de que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola seja, por si só, suficiente para a promoção de aprendizagens mais significativas. Argumenta-se que a educação integral depende de um conjunto de condições institucionais que incluem a organização do trabalho docente, a natureza das experiências pedagógicas, as formas de interação entre estudantes e a produção dos espaços educativos. A análise é desenvolvida a partir de uma abordagem teórico-interpretativa, fundamentada em contribuições de John Dewey, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Milton Santos. Discute-se que o tempo escolar, quando não articulado a uma reorganização das práticas pedagógicas, tende a reproduzir as lógicas tradicionais da escola, limitando o potencial formativo da ampliação da jornada. Por outro lado, a educação integral é compreendida como um processo que envolve a qualificação das experiências educativas e a ampliação das formas de interação e aprendizagem. A partir da noção de território educativo, inspirada em Milton Santos, o artigo propõe que a educação integral não se realiza apenas pela ampliação do tempo escolar, mas pela reorganização das relações que constituem o cotidiano escolar. Conclui-se que a efetivação da educação integral depende da capacidade das instituições de transformar o tempo ampliado em experiências significativas, articuladas e integradas, produzindo um território educativo mais complexo e formativo.

Palavras-chave: Experiência educativa. SPI. Tempo e Território Educativo. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar consolidou-se como uma das principais estratégias das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Em diferentes contextos nacionais e internacionais, parte-se da premissa de que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece o desenvolvimento integral e contribui para a redução das desigualdades educacionais. No entanto, a literatura especializada tem demonstrado que a relação entre tempo escolar e qualidade da educação não é automática. A simples ampliação da jornada, quando dissociada de mudanças na organização do trabalho pedagógico, tende a

produzir apenas mais tempo de permanência na escola, sem garantir, necessariamente, experiências educativas mais significativas.

É nesse contexto que se insere o Programa São Paulo Integral (SPI), política pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que propõe a ampliação da jornada escolar articulada a uma concepção de educação integral. Mais do que estender o tempo de permanência dos estudantes, o programa busca promover uma formação que contemple as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, ampliando oportunidades de aprendizagem por meio da integração curricular, da diversificação das experiências educativas e da articulação entre escola, território e comunidade.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Entretanto, a implementação dessa política evidencia um desafio recorrente nas discussões sobre educação integral: ampliar o tempo escolar não significa, por si só, transformar a experiência educativa. A efetivação dos princípios que fundamentam o Programa depende de um conjunto de condições institucionais que envolvem a organização dos tempos e espaços escolares, a gestão do trabalho docente, a articulação curricular, a participação dos profissionais nos processos formativos e a construção de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva da formação integral.

Nesse sentido, o presente artigo parte da seguinte questão: por que algumas escolas conseguem transformar a ampliação da jornada em experiências educativas potentes, enquanto outras limitam-se a prolongar o tempo de permanência dos estudantes na instituição? Defende-se que a efetivação da educação integral depende menos da quantidade de horas disponíveis e mais da capacidade da escola de reorganizar seus tempos, espaços, relações e formas de trabalho, atribuindo sentido pedagógico ao tempo ampliado.

A partir de uma abordagem analítica, o artigo discute os principais desafios observados na implementação do Programa São Paulo Integral, com ênfase na organização do trabalho docente e na atuação da gestão escolar. Em seguida, analisa possibilidades de fortalecimento da política, abordando aspectos como a flexibilização dos tempos escolares, a integração curricular, a valorização dos grupos multietários, a importância dos tempos não estruturados para o desenvolvimento infantil e a compreensão do território como dimensão constitutiva dos processos educativos. Sustenta-se, ao longo da discussão, que a educação integral não se realiza pela ampliação da jornada em si, mas pela construção de condições institucionais capazes de transformar o tempo escolar em experiência educativa significativa.

1. TEMPO AMPLIADO NÃO É, NECESSARIAMENTE, EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ampliação da jornada escolar constitui um dos principais eixos das políticas contemporâneas de educação integral. Entretanto, a associação entre maior tempo de permanência na escola e melhoria da aprendizagem não pode ser compreendida como uma relação direta ou automática. A literatura educacional

evidencia que o potencial formativo do tempo escolar depende menos de sua extensão quantitativa do que da qualidade das experiências pedagógicas que nele se desenvolvem.

Nessa perspectiva, o tempo deixa de ser compreendido apenas como um recurso organizacional e passa a constituir uma categoria pedagógica. Sua organização expressa concepções de ensino, de aprendizagem e de formação humana, influenciando diretamente as possibilidades de interação, experimentação, construção de vínculos e desenvolvimento dos estudantes. Assim, ampliar a jornada sem revisar a lógica que estrutura o cotidiano escolar pode significar apenas a extensão de práticas já existentes, mantendo inalteradas as formas tradicionais de organização do ensino.

É justamente essa reflexão que sustenta a proposta do Programa São Paulo Integral. Ao articular a ampliação da jornada a uma concepção de educação integral, a política desloca o foco da simples permanência do estudante na escola para a qualificação das experiências educativas. Nesse sentido, a ampliação do tempo constitui uma condição importante, mas insuficiente, para a efetivação da proposta. O elemento central passa a ser a capacidade da escola de reorganizar tempos, espaços, relações e práticas pedagógicas de forma coerente com os princípios da formação integral.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de John Dewey (1971), para quem a educação se realiza na experiência. Nem toda experiência, entretanto, possui caráter educativo. Seu potencial formativo depende das relações estabelecidas entre os sujeitos, dos desafios propostos, da continuidade das vivências e dos sentidos que os estudantes conseguem construir a partir delas. Sob essa perspectiva, uma jornada ampliada composta predominantemente por atividades repetitivas ou desarticuladas dificilmente produzirá resultados distintos daqueles observados em uma jornada convencional.

Paulo Freire (1996), por sua vez, reforça que a aprendizagem se constrói nas relações estabelecidas entre sujeitos e mundo, exigindo práticas educativas capazes de promover diálogo, participação e produção coletiva do conhecimento. A ampliação do tempo escolar somente se justifica quando amplia também as

possibilidades dessas interações, permitindo que os estudantes vivenciem experiências diversificadas, contextualizadas e socialmente significativas.

Esse entendimento desloca o debate sobre educação integral de uma dimensão predominantemente quantitativa para uma perspectiva qualitativa. A questão central deixa de ser quantas horas o estudante permanece na escola e passa a ser quais experiências esse tempo possibilita. Em outras palavras, a ampliação da jornada somente produz educação integral quando acompanhada de mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico, capazes de transformar o tempo escolar em tempo de aprendizagem, convivência, criação, investigação e desenvolvimento humano.

Essa mudança de perspectiva impõe novos desafios às unidades escolares. A reorganização dos tempos não envolve apenas a distribuição da carga horária dos estudantes, mas também a revisão das condições de trabalho docente, da gestão dos horários coletivos, da integração curricular e das formas de planejamento pedagógico. Sem essa reorganização institucional, o risco é que o tempo ampliado seja incorporado à lógica tradicional da escola, produzindo apenas mais horas de permanência, sem ampliar, de fato, as oportunidades educativas.

É nesse ponto que emerge uma das principais questões para a implementação do Programa São Paulo Integral: como transformar o tempo ampliado em experiências educativas capazes de materializar os princípios da educação integral? A resposta a essa questão passa, necessariamente, pela análise das condições concretas de organização do trabalho escolar, tema abordado na seção seguinte.

2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO CONDIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Se a ampliação da jornada, por si só, não garante a efetivação da educação integral, torna-se necessário compreender quais condições institucionais permitem que o tempo ampliado seja convertido em experiências educativas significativas. Entre essas condições, a organização do trabalho docente ocupa lugar central.

Embora frequentemente tratada como uma dimensão administrativa da gestão escolar, a

distribuição dos horários, dos tempos coletivos e das atribuições dos professores possui implicações diretamente pedagógicas. A forma como a escola organiza o trabalho de seus profissionais influencia a continuidade das experiências de aprendizagem, a articulação curricular, a participação nos processos formativos e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

No contexto do Programa São Paulo Integral, essa discussão adquire especial relevância. A ampliação da jornada amplia também a complexidade da organização escolar. Diferentes professores passam a compartilhar a formação dos mesmos estudantes, multiplicam-se os espaços educativos, diversificam-se as experiências pedagógicas e tornam-se necessárias formas mais articuladas de planejamento coletivo. Nessa configuração, soluções organizacionais construídas para uma escola de tempo parcial nem sempre respondem às demandas de uma escola de educação integral.

Um dos efeitos mais evidentes dessa incompatibilidade manifesta-se na fragmentação do trabalho docente. Em muitas unidades escolares, a organização dos horários produz extensos intervalos entre aulas, permanências prolongadas na escola e dificuldades para compatibilizar momentos de formação coletiva com o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Embora frequentemente interpretadas como questões operacionais, essas situações produzem impactos concretos sobre a qualidade do trabalho educativo.

Considere-se, por exemplo, a situação de professores que atuam no período da manhã e permanecem na escola por várias horas até o início da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Em muitos casos, essa permanência não corresponde a tempo efetivo de planejamento ou de desenvolvimento profissional, mas configura longos períodos de espera, contribuindo para o desgaste físico e emocional dos docentes.

Situação semelhante ocorre quando projetos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes deixam de ter continuidade porque os horários coletivos coincidem exatamente com o período destinado às atividades em contraturno. Em vez de favorecer a integração entre diferentes experiências educativas, a

própria organização institucional passa a produzir descon continuidades que fragilizam o trabalho pedagógico.

Esses exemplos evidenciam que a gestão do tempo docente não pode ser reduzida a uma questão de distribuição de carga horária. Trata-se de uma dimensão constitutiva da própria política de educação integral. Quando a organização institucional impede a articulação entre professores, dificulta a continuidade dos projetos ou produz jornadas excessivamente fragmentadas, limita-se também o potencial formativo da ampliação da jornada escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho docente deixa de ser compreendido como um conjunto de atuações individuais e passa a constituir um processo coletivo, cuja qualidade depende das condições institucionais oferecidas pela escola. A literatura sobre desenvolvimento profissional docente tem demonstrado que práticas colaborativas, planejamento compartilhado e tempos institucionalizados de reflexão favorecem não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento da identidade profissional e o engajamento dos educadores.

Essa discussão desloca o papel da gestão escolar. Organizar horários deixa de significar apenas distribuir aulas ou compatibilizar jornadas. Passa a representar uma decisão pedagógica que influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e as condições de trabalho dos professores. A gestão do tempo torna-se, assim, uma estratégia de implementação da própria política de educação integral.

Sob essa perspectiva, desafios frequentemente interpretados como problemas administrativos revelam-se, na realidade, indicadores da necessidade de reorganização institucional. A ampliação da jornada exige que a escola repense seus modos de funcionamento, superando modelos organizacionais concebidos para uma realidade distinta daquela proposta pela educação integral.

É justamente nessa reorganização que se encontram algumas das possibilidades mais promissoras do Programa São Paulo Integral. Quando tempos, espaços e trabalho docente passam a ser

planejados de forma integrada, a ampliação da jornada deixa de representar apenas mais horas de permanência e passa a criar condições para experiências educativas mais diversificadas, articuladas e significativas.

3. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EIXO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A reorganização do trabalho docente constitui uma condição necessária para a efetivação da educação integral, mas não suficiente. Para que a ampliação da jornada produza impactos significativos na formação dos estudantes, é necessário que o tempo escolar seja ocupado por experiências pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem, de participação e de construção de sentidos.

Essa compreensão desloca o foco da organização curricular centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva que reconhece a experiência como elemento estruturante do processo educativo. Conforme argumenta Dewey (1971), educar não significa apenas oferecer informações, mas criar condições para que os estudantes estabeleçam relações significativas com o conhecimento, atribuindo sentido às experiências vividas. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre quando o sujeito participa ativamente das situações educativas, estabelece conexões entre diferentes saberes e encontra oportunidades para investigar, experimentar, produzir e refletir.

No âmbito do Programa São Paulo Integral, essa concepção materializa-se na diversificação das experiências oferecidas aos estudantes. A ampliação da jornada possibilita a incorporação de projetos interdisciplinares, práticas artísticas, atividades corporais, ações de investigação científica, educação ambiental, cultura digital, valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, entre outras propostas que extrapolam a lógica disciplinar tradicional. Entretanto, o potencial dessas iniciativas depende menos de sua variedade do que da forma como se articulam ao projeto pedagógico da escola.

A fragmentação das atividades representa um dos principais riscos para a implementação da educação integral. Quando projetos, oficinas e componentes curriculares são desenvolvidos de forma isolada, sem diálogo entre si e sem conexão com as experiências vividas pelos estudantes, corre-se o risco

de reproduzir uma lógica de justaposição de atividades, em vez de promover uma formação integrada. A ampliação do tempo, nesse caso, amplia também a fragmentação do currículo.

Por outro lado, quando as diferentes experiências educativas são planejadas de forma articulada, o currículo amplia sua capacidade de responder aos interesses, às necessidades e aos contextos dos estudantes. Projetos desenvolvidos a partir de problemas reais, investigações coletivas, produções culturais e práticas colaborativas favorecem a construção de aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo em que fortalecem o protagonismo estudantil e a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Essa perspectiva exige compreender que a integração curricular não resulta apenas da coexistência de diferentes atividades na jornada escolar. Ela depende de intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e diálogo permanente entre os profissionais envolvidos. A atuação da equipe gestora assume, nesse contexto, papel estratégico ao criar condições para que professores compartilhem objetivos, articulem projetos e construam percursos formativos coerentes com os princípios da educação integral.

Assim, a ampliação da jornada adquire sentido quando amplia também as oportunidades de experimentar, investigar, criar, conviver e produzir conhecimento em diferentes contextos. Mais do que diversificar atividades, trata-se de construir uma escola capaz de oferecer experiências educativas integradas, nas quais o estudante possa estabelecer relações entre os conhecimentos escolares, sua realidade e os desafios contemporâneos.

Essa ampliação das experiências educativas conduz a outra dimensão frequentemente secundarizada nas discussões sobre educação integral: a necessidade de reconhecer que nem todo tempo formativo é rigidamente estruturado. A aprendizagem também se produz nos momentos de pausa, de convivência espontânea, de observação e de exploração autônoma, aspecto que será discutido na próxima seção.

4. O ÓCIO COMO DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão sobre educação integral frequentemente associa a ampliação da jornada escolar à diversificação de experiências pedagógicas estruturadas. No entanto, uma dimensão fundamental do processo educativo tende a ser secundarizada nesses debates: os tempos não dirigidos, os momentos de pausa, de convivência espontânea e de exploração autônoma. Longe de representarem ausência de aprendizagem, esses tempos podem constituir experiências formativas relevantes no desenvolvimento infantil e juvenil.

A noção de ócio, neste contexto, não deve ser compreendida como tempo improdutivo ou vazio de sentido, mas como um tempo qualitativamente distinto daquele organizado sob a lógica da atividade orientada. Trata-se de um tempo em que os sujeitos têm a possibilidade de agir com maior autonomia, estabelecer relações próprias com o ambiente, interagir com seus pares e construir aprendizagens que não estão previamente determinadas por objetivos instrucionais.

Essa compreensão encontra respaldo em diferentes campos teóricos. Para Dewey (1971), a experiência educativa não se restringe às situações formalmente organizadas de ensino, mas se estende às interações cotidianas que os sujeitos estabelecem com o meio. Tais interações, quando dotadas de continuidade e significado, contribuem para a formação de hábitos, valores e modos de pensar. Nesse sentido, momentos de exploração livre podem ser compreendidos como oportunidades de ampliação da experiência, desde que integrados a um ambiente rico em possibilidades e relações.

No campo das neurociências e da psicologia cognitiva, estudos sobre o chamado default mode network indicam que períodos de aparente repouso mental estão associados a processos importantes de consolidação da memória, organização de informações e construção de significados. Autores como Levitin (2014) destacam que a aprendizagem não ocorre exclusivamente durante a atenção focada, mas também em momentos de menor demanda cognitiva estruturada, nos quais o cérebro reorganiza e integra experiências vividas.

Essa perspectiva permite problematizar uma concepção ainda presente em muitas organizações escolares, segundo a qual o tempo educativo deve ser integralmente ocupado por atividades dirigidas. Quando toda a jornada escolar é rigidamente estruturada, reduz-se a possibilidade de que os estudantes desenvolvam autonomia, iniciativa e capacidade de autorregulação, aspectos fundamentais para sua formação integral.

No âmbito do Programa São Paulo Integral, a ampliação da jornada escolar cria condições objetivas para a diversificação dos tempos educativos. No entanto, a efetivação dessa possibilidade depende de uma compreensão mais ampla do que se entende por aprendizagem. Em muitas situações, os momentos de transição entre atividades, os intervalos, os espaços de convivência e os tempos de exploração livre são vistos apenas como pausas entre eventos pedagógicos “relevantes”, quando, na realidade, podem constituir parte constitutiva do processo formativo.

Reconhecer o valor pedagógico do ócio não significa abdicar da intencionalidade educativa, mas ampliar sua compreensão. Trata-se de compreender que a formação integral envolve também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de conviver com o outro e de atribuir sentido às próprias experiências. Esses aspectos dificilmente se desenvolvem exclusivamente em situações altamente dirigidas, sendo frequentemente potencializados em contextos mais abertos e menos estruturados.

Nesse sentido, a organização do tempo escolar passa a ser compreendida não apenas como distribuição de atividades, mas como desenho de experiências. A presença de tempos não dirigidos não representa ausência de planejamento, mas uma escolha pedagógica que reconhece a complexidade dos processos de aprendizagem e o papel das interações espontâneas na formação dos sujeitos.

Assim, o desafio colocado às escolas que implementam o Programa São Paulo Integral não é apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes ou diversificar atividades, mas também ressignificar a própria ideia de tempo educativo. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não se limita aos momentos de instrução direta, mas se estende às

múltiplas experiências vividas no cotidiano escolar, incluindo aquelas que não são totalmente previstas ou controladas pelo planejamento pedagógico.

5. APRENDIZAGEM, INTERAÇÃO E GRUPOS MULTITETÁRIOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A compreensão da aprendizagem como um processo socialmente situado amplia o debate sobre educação integral ao deslocar o foco da relação exclusivamente individual entre estudante e conhecimento. Nessa perspectiva, aprender não é apenas uma atividade cognitiva interna, mas um processo mediado pelas interações estabelecidas entre sujeitos em diferentes contextos sociais e educativos.

Essa concepção encontra fundamento na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e é profundamente mediado pela cultura. O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o aprendizado é potencializado quando o sujeito interage com outros mais experientes ou em diferentes níveis de desenvolvimento, permitindo a construção compartilhada de conhecimentos que ainda não seriam possíveis de forma individual.

No âmbito da educação integral, essa perspectiva ganha relevância ao justificar a organização de experiências pedagógicas que favoreçam a convivência entre estudantes de diferentes idades e percursos formativos. Os grupos multietários, presentes em diferentes ações do Programa São Paulo Integral, constituem uma estratégia que rompe com a lógica tradicional de agrupamento exclusivamente por faixa etária, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem entre pares.

Ao contrário de uma organização escolar rigidamente seriada, os grupos multietários permitem que diferentes formas de saberes, experiências e níveis de autonomia coexistam em um mesmo espaço educativo. Essa diversidade favorece processos de colaboração, tutoria entre pares, compartilhamento de estratégias e construção coletiva do conhecimento, elementos que contribuem para a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a convivência entre diferentes idades contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas à cooperação, empatia, responsabilidade e respeito à diversidade de percursos formativos. Em contextos multietários, os estudantes são frequentemente mobilizados a assumir diferentes papéis — ora de apoio, ora de aprendizagem — o que amplia sua compreensão sobre o próprio processo de aprender.

Essa organização também desafia a estrutura tradicional da escola seriada, historicamente baseada na homogeneização dos grupos etários como critério principal de organização pedagógica. Tal modelo, embora eficiente do ponto de vista administrativo, pode limitar as possibilidades de interação entre estudantes com diferentes níveis de conhecimento e experiência, restringindo oportunidades de aprendizagem colaborativa.

No contexto do Programa São Paulo Integral, os grupos multietários não devem ser compreendidos apenas como uma estratégia organizacional, mas como uma escolha pedagógica alinhada à concepção de educação integral. Sua implementação exige intencionalidade docente, planejamento coletivo e compreensão clara de que a aprendizagem se fortalece nas interações sociais qualificadas.

Essa perspectiva articula-se diretamente com a discussão anterior sobre o ócio como dimensão educativa. Se momentos de maior autonomia favorecem a exploração individual e a construção de significados próprios, as interações em grupos multietários ampliam esse processo ao inserir o sujeito em redes de colaboração, diálogo e troca de saberes. Em ambos os casos, rompe-se com a centralidade da instrução direta como única forma de aprendizagem.

Assim, os grupos multietários constituem uma expressão concreta de uma concepção ampliada de educação integral, na qual o tempo escolar é organizado de forma a potencializar diferentes modos de aprender. Ao promover interações mais diversas e menos hierarquizadas, essa organização contribui para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, inclusivo e coerente com os princípios da formação integral.

6. DO ESPAÇO AO TERRITÓRIO: A CONTRIBUIÇÃO DE MILTON SANTOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ampliação da jornada escolar, a reorganização do trabalho docente e a diversificação das experiências pedagógicas implicam, necessariamente, uma revisão das formas como se compreende o espaço escolar. Em geral, as análises educacionais tendem a tratar o espaço como uma dimensão neutra ou meramente física da escola, associada à infraestrutura, à distribuição de salas ou à organização dos ambientes de aprendizagem. No entanto, essa compreensão é insuficiente para dar conta da complexidade das relações educativas que se estabelecem no cotidiano escolar.

A partir das contribuições de Milton Santos (2006), o espaço não pode ser compreendido como um dado natural ou preexistente, mas como uma construção social, historicamente produzida pelas relações entre os sujeitos, as técnicas, as normas e os usos que dele se fazem. Nesse sentido, o território não se reduz à sua materialidade física, mas corresponde ao espaço vivido, apropriado e significado pelos atores sociais. Como sintetiza o autor, o território é o “chão mais a identidade”, isto é, o resultado das relações entre materialidade e ação humana.

Essa concepção permite uma inflexão importante no debate sobre educação integral. Se o território é produzido pelas relações sociais, então a escola não é apenas um espaço onde a educação acontece, mas um território educativo em permanente construção. As formas de organização do tempo, do trabalho docente e das experiências pedagógicas influenciam diretamente a produção desse território, determinando quais relações são possíveis, quais interações são estimuladas e quais experiências são valorizadas.

No contexto do Programa São Paulo Integral, essa leitura permite compreender que a ampliação da jornada escolar não produz automaticamente um território educativo mais rico. Pelo contrário, se as condições institucionais não forem adequadamente reorganizadas, o tempo ampliado pode apenas reproduzir as mesmas lógicas de fragmentação, hierarquização e restrição de experiências já presentes na escola de tempo parcial. Nesse caso, o território

educativo permanece empobrecido, ainda que temporalmente expandido.

Por outro lado, quando a escola reorganiza seus tempos, espaços e práticas pedagógicas de forma articulada, torna-se possível a produção de um território educativo mais complexo e diversificado. Isso ocorre, por exemplo, quando diferentes tempos escolares são integrados de forma intencional, quando o trabalho docente é estruturado coletivamente, quando os estudantes circulam por diferentes experiências formativas e quando a escola estabelece relações mais orgânicas com o território em que está inserida.

Essa perspectiva também permite reinterpretar dimensões já discutidas ao longo deste artigo. Os momentos de ócio, por exemplo, não representam apenas pausas no fluxo das atividades pedagógicas, mas constituem formas específicas de apropriação do território escolar pelos estudantes. Da mesma forma, os grupos multietários não se limitam a uma estratégia organizacional, mas produzem novas formas de relação no interior desse território, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem.

O trabalho docente, por sua vez, participa ativamente da produção desse território. A forma como os professores se organizam, planejam suas ações e interagem entre si e com os estudantes contribui para definir a qualidade das experiências educativas disponíveis. Assim, a organização institucional da escola não é neutra, mas constitutiva do território educativo que ela produz.

Essa compreensão desloca o foco da análise educacional do espaço físico para as relações que o constituem. A escola não é definida apenas por suas salas de aula, pátios ou equipamentos, mas pelas formas como esses elementos são ativados pelas práticas sociais que ali se desenvolvem. Em outras palavras, dois espaços físicos semelhantes podem produzir territórios educativos profundamente distintos, dependendo das relações pedagógicas que neles se estabelecem.

A noção de território educativo, inspirada em Milton Santos, permite, portanto, compreender a educação integral como um processo de ampliação

qualitativa das experiências escolares. Não se trata apenas de expandir o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de transformar a natureza das relações, dos usos do espaço e das possibilidades de interação que constituem o cotidiano escolar.

Essa leitura contribui para reposicionar o debate sobre o Programa São Paulo Integral, deslocando-o de uma discussão centrada na organização da jornada para uma compreensão mais ampla sobre a produção de territórios educativos. Nesse sentido, a efetivação da educação integral depende da capacidade da escola de transformar o espaço físico em um território vivo, atravessado por múltiplas relações, experiências e sentidos pedagógicos.

Ao final, a contribuição de Milton Santos permite compreender que a educação integral não se realiza apenas no tempo ampliado, mas no território produzido por esse tempo em interação com as práticas pedagógicas. É nesse território que se constroem — ou se limitam — as possibilidades de formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a implementação do Programa São Paulo Integral a partir da relação entre ampliação da jornada escolar e efetivação da educação integral. Argumentou-se que a ampliação do tempo escolar, embora constitua condição relevante das políticas educacionais contemporâneas, não é suficiente para garantir a formação integral dos estudantes. Sua efetivação depende da reorganização das condições institucionais que estruturam o cotidiano escolar, incluindo a organização do trabalho docente, a natureza das experiências pedagógicas, as formas de interação entre estudantes e a produção dos espaços educativos.

Ao longo da análise, buscou-se demonstrar que o tempo escolar, quando compreendido apenas em sua dimensão quantitativa, tende a reproduzir as lógicas tradicionais de organização da escola, mesmo em contextos de jornada ampliada. Nesse sentido, a educação integral não se realiza pela simples extensão do tempo de permanência dos estudantes na instituição, mas pela transformação qualitativa das experiências educativas que esse tempo possibilita.

A discussão evidenciou ainda que o trabalho docente constitui elemento estruturante da política de educação integral. A forma como os tempos escolares são organizados, distribuídos e articulados impacta diretamente as condições de atuação dos professores e, conseqüentemente, a continuidade e a integração das práticas pedagógicas. Assim, a gestão do tempo docente não pode ser compreendida como dimensão administrativa dissociada da dimensão pedagógica, mas como parte constitutiva da própria política educacional.

Além disso, o artigo destacou a importância de compreender a aprendizagem como um processo que se realiza em múltiplas dimensões. As experiências pedagógicas estruturadas, os momentos de autonomia e convivência e as interações entre estudantes de diferentes idades constituem elementos complementares na construção de percursos formativos mais amplos. A educação integral, nesse sentido, pressupõe a coexistência de diferentes formas de organização do aprender, superando a centralidade exclusiva da instrução direta.

A partir das contribuições de Milton Santos, argumentou-se que a escola deve ser compreendida não apenas como espaço físico, mas como território educativo produzido pelas relações sociais que nela se estabelecem. Essa perspectiva permite compreender que a ampliação da jornada escolar implica também a ampliação e reorganização desse território, uma vez que diferentes configurações de tempo, espaço e relações produzem distintas possibilidades de experiência educativa.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da educação integral depende menos da ampliação da jornada escolar em si e mais da capacidade das instituições de reorganizarem seus modos de funcionamento, de modo a transformar o tempo escolar em experiência significativa. Trata-se, portanto, de um processo que envolve mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e na concepção de aprendizagem que orienta as práticas escolares.

Em síntese, a educação integral não se constitui apenas como uma política de ampliação do tempo escolar, mas como uma proposta de reorganização do território educativo. É nesse território, produzido pelas relações entre tempo, espaço, trabalho docente e experiências pedagógicas, que se concretizam as possibilidades de formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEVIN, Daniel J. **A mente organizada: como pensar com clareza na era da sobrecarga de informação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.65>



COORDENAÇÃO:

- Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
- Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
- Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adão Pacheco Valentim e Domingos F. Cassuende Lucunde
- Ana Claudia Souza Silva
- Angelino Wambo Tchaluele e Walter Albino António Sassoma
- Antonia Elcinda Alves Rodrigues
- Augusto Hudson Simeão
- Augusto Hudson Simeão
- Capuma E. Eduardo, Daniel T. Luciano e Wilson V. Gomes Anilba
- Chiquito Afonso F. Domingos e Gouveia de Oliveira N. da Silva
- Cipriano de Jesus Plácido da Silva
- Constantino João Manuel
- Daniel Cordeiro
- Daniela dos Santos Magalhães
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edson da Conceição Graça e Rogério Agrey
- Emanuel Ramos Barra
- Glaucimer Silva Batista de Almeida
- Jennyfer Christiane Barboza de Jesus
- Jordânia de Brito
- João Miranda Tumba
- Julieta Elisa André Panzo Tchitungo
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Lusilene da Rocha Alves
- Luzia Feijó Sebastião e Constantino João Manuel
- Madalena Nascente Cardoso João
- Manuel António da Silva Lemos e Constantino João Manuel
- Manuel Francisco Neto
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Teresa da Costa Garcia e Constantino João Manuel
- Moizes Antonio dos Santos
- Sandra Horacio
- Santos Filipe
- Sebastião Alcino Gonçalves
- Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

