

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Programa
São Paulo Integral
construir novos caminhos pedagógicos

SÃO PAULO - 2016



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Vice-Prefeita e Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria dos Centros Educacionais

Unificados e Educação Integral

Maria Cecília Carlini Macedo Vaz

Coordenadora

Núcleo de Educação Integral

João Kleber de Santana Souza

Rafael Sândalo Nery Palhares

Yuri Scardino

**Em acordo com a Portaria N° 4.617, de
17 de Julho de 2015 este documento foi
escrito com a participação dos seguintes:**

Maria Cecília Carlini Macedo Vaz, João Kleber de Santana Souza, Rafael Sândalo Nery Palhares, Yuri Scardino, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Fátima Aparecida Antonio, Fernando José de Almeida, Daniela da Costa Neves, Patrícia da Silva, Laura da Silva Dias Rahal, Marisa Peruzzi Soares Romero, Carla Maria Alvarez, Neide Aparecida Ribeiro Santana, Anna Cecília K. de Magalhães C. Simões, Marilu Santos Cardoso, Zuleide Antonia Risso, Daniela Oliveira Francisco, Ana Paula Ciampi Duran, Sueli Aparecida Stovani, Claudia Hidalgo, Maria Cristina Artilheiro Momesso, Cristina Benedicte Fernandes, João Galvino, Raimundo Gilson Rodrigues Gomes, José Carlos Suci Júnior, Marcos Ferreira da Fonseca, Gilmar Viana dos Santos, Paulo Sérgio Rocato, Sílvia Maria da Silva, Maria Cristina Rodrigues, Eliana Barbosa Marchesini, Sidnei Dalmo Rodrigues, Marcos Manoel dos Santos, Terezinha A. Sebestyan Rocha, Ruth Angélica de Oliveira Campos, Juliana Aparecida Martins de Oliveira, Sueli de Fátima de Almeida Machado, Maria Efigênia Ribeiro Pereira, Valquiria Helena da Silva Toledo, Adriana de Jesus Souza, Daniela Vecino Julião Valério, Adriana Ferreira Daffre.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS
E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL - COCEU

Programa
São Paulo Integral
construir novos caminhos pedagógicos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral.

Programa São Paulo Integral : construir novos caminhos pedagógicos. – São Paulo : SME / COCEU, 2016.

48p.

Bibliografia

1.Educação – Finalidades e objetivos 2.Educação integral I.Título

CDD 370.11

Código da Memória Técnica: SME37/2016

Sumário

Considerações iniciais	4
1. O mapeamento das experiências da Rede: início das nossas reflexões	6
2. Educação Integral em tempo integral na Rede Municipal: programas indutores e dados gerais do Programa São Paulo Integral	9
2.1 Política indutora de Educação Integral em tempo integral	9
3. Experiências em Educação Integral no tempo: até onde caminhamos, onde estamos, para onde pretendemos ir	14
3.1 As trajetórias das experiências de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	18
4. As bases legais da Educação Integral	26
5. Princípios e diretrizes Pedagógicas da Educação Integral em tempo integral	30
5.1 As diretrizes pedagógicas	32
6. Pensando a ressignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral	33
7. Educação Infantil em tempo integral	36
8. A Educação Integral no Ciclo de Alfabetização	39
9. A ludicidade presente na organização do Currículo	42
10. Intersetorialidade na Educação Integral – Município de São Paulo	43
Referências	46

Considerações iniciais

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) apresenta aos educadores do município o documento “São Paulo Integral: ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos”.

Nas páginas seguintes são expressos os princípios, as diretrizes e as propostas, assumindo o compromisso com uma política pública de Educação que, além de se alinhar ao vigente Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), apresenta rigorosa coerência e sintonia ao dever maior da atual gestão: uma educação pública de qualidade social para todos e todas, cujo percurso se iniciou com a implantação do Programa “Mais Educação São Paulo” (2013), um marco político e histórico em nossa cidade.

Por meio de uma escuta sensível às práticas e experiências já realizadas em nossas Unidades Educacionais, sob a mediação e protagonismo das treze Diretorias Regionais de Educação, possibilitou-se a construção de um percurso reflexivo e de intenso debate. Ainda neste sentido, formalizamos o convite ao debate para a construção deste documento, na intenção de mobilizar uma ampla ação em que se fortaleçam todos os sujeitos e instituições comprometidas e empenhadas por novos tempos, novas mudanças.

4

São Paulo, na condição de Cidade Educadora,¹ que necessita ser educada ininterruptamente, afirma a educação como um direito amplo e irrestrito e ressignifica todo o legado e experiências do passado, longínquo e recente, cujos conceitos apropriados e reincorporados em seus aspectos mais amplos se redimensionam somente por meio das experiências das Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nessa perspectiva, o conceito de Cidade Educadora é trazido como elemento norteador e essencial, evidenciando a necessidade de dialogar, a partir deste documento, com as ações tanto das Secretarias Municipais quanto da Sociedade Civil.

A concepção de Educação Integral em tempo integral que irá se apresentar é assumida como diretriz pedagógica e não se esgota nessas páginas, renovando-se na sua implementação ao contemplar as vozes das crianças e dos adolescentes, das famílias e de todos os profissionais envolvidos. Contudo, compreendemos a complexidade em propor um sentido concreto e objetivo

1 “[...] a cidade é um território educativo em que os diferentes espaços, tempos e atores, 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, configurando-se assim como Cidade Educadora.” Disponível em: <<http://www.saopaulocarinhosa.prefeitura.sp.gov.br/index.php/sao-paulo-uma-cidade-educadora-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 3 nov. 2015

aos conceitos de currículo, de articulação de projetos e de gestão democrática na perspectiva da Educação Integral.

Respeitando a autonomia e garantindo o acesso ao acervo pertencente ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, em articulação às experiências e aos saberes dos educandos e dos territórios da Cidade de São Paulo, propomos mais um desafio: de fazermos juntos muito mais, proporcionando a todos um ensino capaz de promover em nossa sociedade rupturas, onde a utopia por uma sociedade emancipadora se mantenha cada vez mais viva.

Equipe São Paulo Integral

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

1. O mapeamento das experiências da Rede: início das nossas reflexões

A Educação Integral passa pela expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A Secretaria Municipal de Educação (SME), diante do desafio de articular e ampliar as experiências desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino (RME) na perspectiva da Educação Integral em tempo integral constituiu um Grupo de Trabalho² para realizar um mapeamento das experiências da Rede, elaborar uma proposta de articulação, ampliação e consolidação dos acúmulos e discussões conceituais sobre Educação Integral em tempo integral como política pública, visando potencializar a qualidade social da educação.

Com base nas análises das experiências desenvolvidas nas diferentes regiões do município de São Paulo, ficou evidente a necessidade de se aprofundar o debate acerca do conceito de Educação Integral e a importância de se fazer essa reflexão em parceria com as Unidades Educacionais (UEs), explicitando, inclusive, princípios e diretrizes que norteiam a proposta de Educação Integral em tempo integral. Tornou-se evidente, também, a necessidade de uma política pública de Educação Integral em tempo integral que considere o sujeito no seu desenvolvimento global, em sua condição multidimensional.

Neste sentido, a Unidade Educacional é concebida como um espaço primoroso de apoio à formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço para essa formação. A escola, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico, pode e deve proporcionar experiências fora do espaço formal, vinculadas aos projetos institucionais, elaborados em conjunto com a comunidade escolar. É construída no território, com as crianças, adolescentes e comunidade escolar, deve valorizar a sua cultura própria a qual espera-se ser ampliada no diálogo com outros saberes. É o tempo de convivência nesses espaços privilegiados, qualificado por essas articulações, que se propõe expandir.

Nessa trajetória, as Unidades Educacionais desenvolvem as ações na expansão de jornada, em consonância aos Programas “Mais Educação São Paulo”

2 Esse grupo foi constituído pela Portaria nº 4.617, de julho de 2015, alterada pela Portaria nº 4.848, de 27 de julho de 2015, composto por representantes da DOT-P, Programas Especiais e Supervisão Escolar das treze DRES e SME.

e “Mais Educação Federal”, respeitando as diretrizes e princípios de seus Projetos Político-Pedagógicos. A partir das experiências emergem movimentos de reorganização curricular dos ciclos do Ensino Fundamental, em articulação ao currículo integrador da Educação Infantil, que, na perspectiva da Educação Integral, buscam olhar para o sujeito em sua integralidade, considerando-se suas pertencas étnicas e de gênero, em suas múltiplas dimensões: física, emocional, intelectual, social, lúdica e cultural.

As Unidades Educacionais que aderiram ao Programa “Mais Educação Federal”, indutor da ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva da Educação Integral, de acordo com o projeto educativo em curso, optaram por desenvolver atividades nos diferentes macrocampos, com o objetivo de ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas nos diferentes ciclos da educação básica. Em 2014, chegou-se a 366 Unidades Educacionais que aderiram ao referido Programa e tiveram o seu Plano de Atividades aprovados pelo MEC, sendo 72.147 educandos inscritos.

As Diretorias Regionais de Educação (DREs) desencadearam várias ações para mobilizar a adesão das U.Es. ao Programa “Mais Educação Federal”, tais como: Grupos de Trabalho de formação temática, reuniões com as equipes gestoras, formação específica para Professor Orientador de Educação Integral – POEI, entre outras.

As experiências e vivências no período de ampliação de jornada nas Unidades Educacionais ocorrem, mais frequentemente, nos espaços escolares. No entanto, a articulação com o território é reconhecida como uma ação necessária e imprescindível. A intersetorialidade caminha nesta mesma direção, o que torna evidente o desafio o qual se deve transpor para que, de fato, os outros espaços não escolares se constituam como espaços educativos na perspectiva da educação integral.

Em algumas das Unidades de Ensino Fundamental, a organização das turmas envolvidas na expansão de jornada pauta-se pelo atendimento aos educandos em situação de vulnerabilidade. Em outras, pelo atendimento à totalidade de educandos de uma determinada turma ou de educandos de turmas distintas. Excepcionalmente, em algumas Unidades de Educação Infantil há experiências de expansão de jornada escolar oferecidas a todas as turmas em regime de 8 horas-aula diárias. Os CEUs da cidade de São Paulo, contituem-se como espaços privilegiados quando nos referimos ao trabalho na perspectiva da Educação Integral. A expansão da jornada dos educandos, nestas Unidades, foi retomada em maio de 2015, por meio de oficinas com profissionais credenciados e com a celebração de convênios e parceiros nos mais diferentes campos educacionais tais como: Cultura Corporal e Movimento; Esportes Radicais; Múl-

tipas Linguagens Artísticas; Oficinas de Imagem/Audiovisual, possibilitando a ampliação das oportunidades esportivas e artísticas às crianças e aos adolescentes. Além disso, houve continuidade da parceria com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) para as atividades do Projeto de Iniciação Artística (PIA), do “Projeto Vocacional” e do “Projeto Guri”, programas de educação artística os quais oferecem, aos educandos, cursos de teatro, dança, artes visuais e música, incluindo canto coral, luteria, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados, percussão e de iniciação musical.

A Educomunicação também está presente no desenvolvimento de projetos e de programas de expansão da jornada escolar. Seu histórico na Rede Municipal de Ensino se iniciou em 2011 com o Projeto Educom.rádio e se tornou política pública da Prefeitura de São Paulo por meio da Lei Educom em 2014 (Lei nº 13.941/04) e vem se consolidando com o Programa “Nas Ondas do Rádio” (Portaria nº 5.792/09). Sendo assim, a Educomunicação alicerça-se como uma potência no campo das experiências pedagógicas de natureza transdisciplinar e tornou-se um dos referenciais teórico-metodológicos do Programa “São Paulo Integral”. Desta maneira, foi importante para orientar o desenvolvimento de projetos de educação para e pela comunicação, na expansão da jornada escolar, por meio de trabalhos colaborativos autorais, experiências pedagógicas na Educação Infantil e na Educação Fundamental, formação para qualificação profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação de educadores dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e formação continuada aos profissionais de educação que atuam nas Unidades Educacionais e nas DREs. Tendo em vista a potencialização da capacidade de expressão dos sujeitos por meio do protagonismo infantil e juvenil no processo de apropriação democrática das tecnologias da informação e da comunicação em suas diversas linguagens, as experiências e projetos educacionais, contribuem, sobretudo, para ampliar, ressignificar e transcender os tempos e espaços escolares.

Todavia, diante da relevância de um Programa de Educação Integral o qual busca atender às premissas supracitadas, destacam-se os possíveis avanços no processo de formação do sujeito educando:

- melhoria nos resultados de aprendizagem e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;
- consolidação da alfabetização;
- valorização da identidade e desenvolvimento da autonomia dos educandos;
- melhor percepção do papel da escola como núcleo social;
- fortalecimento do sentimento de pertença e das relações de convivência;

- relação prazerosa com as atividades de expansão da jornada;
- maior assiduidade dos educandos;
- diálogo entre as metodologias e estratégias utilizadas nas atividades de expansão da jornada na perspectiva do currículo integrador;
- manifestação de propostas curriculares inovadoras;
- reconhecimento e ampliação dos territórios educativos e comunidades de aprendizagem;
- atendimento ao sistema de garantia de direitos na perspectiva da proteção integral à criança e ao adolescente.

2. Educação Integral em tempo integral na Rede Municipal: programas indutores e dados gerais do Programa São Paulo Integral

110 escolas de educação integral em tempo integral atendem **15.491 educandos** em 2016, sendo que:

71 EMEFs aderiram ao **Programa São Paulo Integral**, atendem **8.516 educandos** em **308 turmas**, prioritariamente no Ciclo de Alfabetização. Das 71 escolas, **2 EMEFs são totalmente integrais** (turno único).

2 EMEFs com turmas em tempo integral não aderiram ao “São Paulo Integral”, atendem **216 educandos**, em **07 turmas**.

31 EMEIs aderiram ao **Programa São Paulo Integral**, atendem **5.578 educandos** em **183 turmas**.

7 EMEIs com turmas em tempo integral que não aderiram ao “São Paulo Integral”, que **atendem 1.181 educandos**, em **36 turmas**.

2.1 Política indutora de Educação Integral em tempo integral

541 EMEFs atenderam, em 2015, **135.773 educandos** em atividades de ampliação de jornada ao aderirem aos programas **Mais Educação Federal** e **Mais Educação São Paulo**.

Programa São Paulo Integral

Instituído pela Portaria nº 7.464 de 03/12/2015.

Objetivo

Promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem.

Conceito

O Programa São Paulo Integral apresenta proposta de Educação Integral em tempo integral como política pública de educação do Município, a partir do mapeamento do que já vem sendo feito na Rede Municipal de Ensino, por meio do Programa Federal “Mais Educação Federal” e das atividades complementares desenvolvidas no Programa “Mais Educação São Paulo”.

Respeitando a adesão das Unidades Educacionais, propõe a expansão da jornada do educando para, no mínimo, 7 horas diárias (8 horas-aula) e reorganiza a matriz curricular, de modo a possibilitar que as aulas da base nacional comum, da parte diversificada e das experiências pedagógicas que compõem os Territórios do Saber sejam distribuídas ao longo na jornada do educando, quebrando a lógica de turno/contraturno.

O Ciclo de Alfabetização é priorizado, dando continuidade ao atendimento que já é feito em tempo expandido nos CEIs (10 horas diárias) e nas EMEIs (6 horas diárias). O atendimento é realizado por professores e a escola recebe complementação de recursos humanos e financeiros ao aderir.

Consulta pública

Ocorreu entre 17 e 30 de novembro de 2015, contando com mais de 50.000 (cinquenta mil) participações, entre visualizações, contribuições e comentários nos diferentes canais de comunicação, tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto da São Paulo Aberta.³

Adesões em 2016

71 EMEFs, 308 turmas e 8.516 educandos, sendo 281 turmas do Ciclo de Alfabetização, envolvendo 7.815 educandos e 25 turmas dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, com 701 educandos.

3 Website do Governo aberto, compondo “um conjunto de iniciativas articuladas de transparência, participação, inovação e integridade nas políticas públicas”. Disponível em: <http://saopauloaberta.prefeitura.sp.gov.br/>. Último Acesso em: 3 nov. 2015

Adesões em 2016

DRE	EMEF	Nº turmas Ciclo Alfabetização	Nº turmas demais Ciclos	Nº educandos Ciclo Alfabetização	Nº educandos demais Ciclos
BUTANTÃ	6	18	2	466	41
CAMPO LIMPO	8	29	0	871	0
CAPELA DO SOCORRO	4	15	0	392	0
FREGUESIA DO Ó	4	14	1	346	18
GUAIANASES	4	14	0	416	0
IPIRANGA	7	33	5	897	144
ITAQUERA	4	19	0	538	0
JAÇANÃ/TREMEMBÉ	6	27	0	789	0
PENHA	7	30	11	775	249
PIRITUBA	5	19	0	536	0
SANTO AMARO	2	9	0	203	0
SÃO MATEUS	3	9	8	258	249
SÃO MIGUEL PAULISTA	11	44	0	1.328	0
SOMA	71	281	27	7.815	701
TOTAL		308		8.516	

EMEFs em 8 horas diárias que não aderiram ao São Paulo Integral

DRE	NOME DA U.E.	Nº DE TURMAS	Nº DE EDUCANDOS
IPIRANGA	EMEF ROBERTO PLINIO COLACIOPPO, PROF.	03	94
IPIRANGA	EMEF JEAN MERMOZ	04	122
TOTAL		07	216

TOTAL DE EMEFs COM TURMAS EM TEMPO INTEGRAL	TOTAL DE TURMAS EM TEMPO INTEGRAL	Nº TOTAL DE EDUCANDOS EM TEMPO INTEGRAL
73	315	8.732

EMEI em 8 horas diárias que aderiram ao Programa São Paulo Integral (31 EMEIs)

NOME DA ESCOLA	DRE	Nº DE TURMAS	Nº DE EDUCANDOS
EMEI TIDE SETUBAL	BT	6	105
EMEI ANTONIO BRANCO LEFEVRE	BT	8	260
EMEI PROF LUCY GARCIA SALGADO	IP	4	112
EMEI PROFESSOR ALCEU MAYNARD DE ARAÚJO	IP	12	210
EMEI SAO PAULO	IP	5	154
EMEI SENA MADUREIRA	IP	4	140
EMEI HEITOR VILLA LOBOS	IP	5	165
EMEI COMPOSITOR SILVIO CALDAS	IP	5	165
CEU EMEI ARICANDUVA	IQ	8	280
EMEI CARLOS GOMES	JT	6	176
EMEI JONISE MÁXIMO DA FONSECA	JT	7	245
EMEI JOSÉ JOAQUIM DA SILVA	JT	6	198
EMEI PROFESSOR FERNANDO CAMARGO SOARES	JT	6	210
EMEI PROF. PEDRO ÁLVARES CABRAL MORAES	JT	7	203
EMEI DO LAR SÍRIO	PE	3	91
EMEI INTENDENTE GOMES CARDIM	PE	4	130
EMEI MARY BUARQUE	PE	3	99
EMEI PRESIDENTE DUTRA	PE	5	145
EMEI SILVIO ROMERO	PE	2	57
EMEI ANTÔNIO RAPOSO TAVARES	PJ	8	280
EMEI JEAN PIAGET	PJ	6	204
EMEI DONA LEOPOLDINA	PJ	8	257
EMEI NEYDE GUZZI DE CHIACCHIO. PROF	PJ	4	140
EMEI NOEMIA HIPÓLITO	PJ	7	223
EMEI PARQUE DAS NAÇÕES	PJ	7	245
EMEI RICARDO GONÇALVES	PJ	5	152
EMEI PAULO VI	PJ	8	239
EMEI RODOLFO TREVISAN	PJ	5	150
EMEI SANTOS DUMONT	PJ	10	299
EMEI SARITA CAMARGO	PJ	5	132
EMEI LOURDES HEREDIA MELLO	SA	4	112
TOTAL		183	5.578

**Outras EMEIs em 8 horas de atendimento
(7 EMEIs)**

NOME DA ESCOLA	DRE	Nº DE TURMAS	Nº DE EDUCANDOS
EMEI MONTE CASTELO	BT	4	99
EMEI PROF.ª ZILDA FRANCESCHI	BT	5	154
EMEI PROF. IGNACIO HENRIQUE ROMEIRO	IP	4	162
EMEI DA. ANITA COSTA	IP	4	92
EMEI ANTONIO FIGUEIREDO AMARAL	IP	6	317
PROF.ª MARISA RICCA XIMENES	IP	7	212
TOTAL		30	1036

TOTAL DE EMEIs COM TURMAS EM TEMPO INTEGRAL	TOTAL DE TURMAS EM TEMPO INTEGRAL	Nº TOTAL DE EDUCANDOS EM TEMPO INTEGRAL
37	213	6.614

3. Experiências em Educação Integral no tempo: até onde caminhamos, onde estamos, para onde pretendemos ir

“Qué haría yo sin lo absurdo y lo fugaz?”

Khalo

“Que faria eu sem o absurdo e o fugaz?” Que faríamos nós sem a ousadia de pensar (e de agir) por uma educação surreal e que transborda? Que escorre por entre os dedos como tantas outras vezes escorreu? A Secretaria Municipal de Educação se coloca uma vez mais de forma colaborativa a serviço da eclosão de um pensamento educacional que aponta caminhos, sem negar o processo e a luta dos educadores que todos os dias ousam uma educação melhor.

Este breve capítulo tem a pretensão de ensaiar a trajetória do pensamento sobre Educação Integral no Brasil e no Município de São Paulo, no sentido de demonstrar que a íntegra desta proposta não bebe no inovacionismo, que não abre mão da experiência e dos saberes acumulados no tempo por educadores, pensadores e intelectuais, mas valoriza aquilo que já temos e aquilo que queremos: nossa trajetória até aqui e o sonho possível.

14

Essa trajetória não se dá de forma unilateral e linear, como muitas vezes gostamos de pensar - colocando o presente momento como a ponta da lança da evolução social - mas sim de forma dispersiva, multilateral, ora em debate a plenos pulmões, ora apagado. A Educação Integral se dá entre silêncios e eclosões do pensamento.

Nesse sentido, podemos metaforizar o debate na atual conjuntura pensando na obra “O grito”, de Edvard Munch (1893). O grito por uma educação outra, mas que não se esquece de seu passado e de suas conquistas.

As propostas de Educação Integral ou que apontavam para a integralidade do sujeito educando se constituíram muitas vezes sob a perspectiva de revisar os modos de organizar os tempos, os espaços, as formas e os conteúdos das aprendizagens. Ainda que muitas vezes essas propostas fossem politicamente e ideologicamente diversas – como nos movimentos integralistas e os anarquistas na década de 30, que acreditavam de um lado na disciplina e no espírito cívico e do outro na emancipação e autonomia humana – mantinham similaridade no que se refere às suas atividades educacionais (BRASIL, 2009, p.17). Não retomaremos a discussão de forma tão ampla, mas é importante marcar que nesse momento houve um primeiro grito para um pensamento de Educação Integral no Brasil.

Nessa perspectiva, é importante se evidenciar o lastro institucional dessa discussão que se iniciou na década de 30 e se mantém no presente. Retomemos dois dos mais referenciados nomes no que se refere a educação no Brasil: Mário de Andrade e Anísio Teixeira.

O legado de Mário de Andrade para as artes é conhecido de muitos brasileiros. O que nos é furtado à memória, no entanto, é a importante participação de Mário de Andrade na elaboração dos Parques Infantis de São Paulo, quando este esteve à frente da Secretaria de Cultura do município, durante a gestão do então prefeito Luis Ignacio Romeiro de Anhaia Melo (1930-31). Segundo nos informa Elizabeth Abdanur:

[...] Dados relativos ao número de crianças que frequentavam os parques de São Paulo mostram que cada parque recebia diariamente entre 300 e 400 crianças. Ali, brincavam, faziam ginástica, participavam de jogos e torneios, desenhavam, liam e aprendiam vários tipos de artesanato. O cotidiano dos parques era bastante diferente do cotidiano escolar. Neles, as crianças encontravam uma estrutura menos rígida, onde elas próprias organizavam suas atividades (ABDANUR, 1994).

É interessante notar que a experiência dos Parques Infantis na gestão de Mário de Andrade seguia premissas que hoje pautam muitas das questões da Educação Pública Municipal. Os parques eram voltados basicamente para as crianças das famílias operárias da cidade e havia, como se vê na pesquisa de Ana Lúcia Goulart de Faria e em outras de mesmo assunto, uma séria preocupação com a brincadeira, com os espaços infantis e com a cultura elaborada por crianças, numa perspectiva que se aproxima de uma abordagem de assistência, recreação e educação e se distancia das concepções (hoje ainda em voga) que visam à capacitação e ao desenvolvimento de competências na infância.

A experiência da gestão Mário de Andrade é o primeiro recorte da trajetória da educação pública municipal e é reveladora de sua vocação: continua a servir aos filhos das classes trabalhadoras, da maioria das pessoas que vivem na cidade e, com o mesmo desafio, se pensa numa perspectiva que atravesse os muros e grades da escola, ressignifica os tempos e espaços escolares já constituídos e se apropria de outros tempos e outros espaços.

Seguindo a mesma linha, Anísio Teixeira, contemporâneo de Mário de Andrade e estando no mesmo bojo dos anarquistas e integralistas supracitados, contribuiu com a redação e assinou o importante Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Mais tarde, nas décadas de 50 e 60, compôs a construção da escola Carneiro Ribeiro em Salvador e a constituição do “Plano Humano” da Educação, em Brasília.

A perspectiva atual de que a Educação precisa ser pensada para além das paredes da escola ou de que se dá entre a relação dos sujeitos com seu meio social, qualificada pelos saberes constituídos na escola, pode ser rastreada no manifesto:

[...] há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia [...]. Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele. (O MANIFESTO...,1932)

Inaugurando “uma série fecunda de combates de ideias e fomentando no cenário nacional as primeiras reformas, [Anísio Teixeira e os pioneiros buscaram] multiplicar associações e iniciativas escolares” (O MANIFESTO...,1932) tendo por objetivo “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento” (O MANIFESTO...,1932).

Tendo em vista *o trabalho, a solidariedade e a cooperação* (O MANIFESTO...,1932), os idealizadores do Manifesto reconheciam como direito de cada indivíduo a sua Educação Integral, sendo competência do Estado, portanto, em sua função essencialmente pública, o dever de promover uma educação com a cooperação de todas as instituições sociais, organizando os meios efetivos, tornando a escola comum e acessível em todos os seus graus. Consideravam também a *laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação* (O MANIFESTO...,1932) como princípios caros ao movimento.

Anos mais tarde, à frente da Secretaria de Educação e Saúde do governo de Otávio Mangabeira, na Bahia, Anísio Teixeira implementou o primeiro modelo de *Educação Integral bem sucedido no Brasil*, ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, no ano de 1952.

Com a iniciativa de proporcionar às crianças uma Educação Integral, atentando para questões como “higiene, alimentação, socialização e preparo ao trabalho”(NUNES, 2000), as atividades escolares eram realizadas em dois turnos. No turno básico, as tarefas aconteciam nas chamadas escolas-classes e, no contraturno, as atividades complementares eram desempenhadas nas Escolas-Parque.

Naquela oportunidade existiam quatro escolas-classes com mil alunos cada, construídas ao redor de uma única escola-parque, atendendo a quatro mil estudantes, em períodos alternados.

Nos anos 60, Anísio, juntamente com proeminentes intelectuais como Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, entre outros, foram convidados pelo então presidente Juscelino Kubitschek para coordenar uma comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília. Esta equipe de intelectuais organizou um sistema educacional que passou a atender aproximadamente 30 mil estudantes.

Projetadas por Oscar Niemayer, as escolas do “Plano Humano” se encontravam em quatro superquadras (atual centro histórico de Brasília). Cada superquadra consistia em uma escola-classe e um jardim de infância.

Nessa mesma época constituem-se, também, a Universidade de Brasília (UnB) e o Plano de Educação Básica (PEB), momento em que Paulo Freire, importante pesquisador da educação brasileira, assume o Plano Nacional de Alfabetização do Governo João Goulart. O referido Plano tinha como principal proposta a criação de 20 mil círculos de leitura e a alfabetização de 2 milhões de adultos, proposta esta que se embasava na própria experiência de Paulo Freire no município de Angicos (RN), na década de 1950. Paulo Freire demonstrou na prática as bases do pensamento da educação integral: introduzir a realidade do educando no processo pedagógico e, a partir desta e do território que o cerca, alfabetizá-lo (FREIRE, 1987).

Essas três experiências das quais Anísio Teixeira fez parte – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Escola Carneiro Ribeiro e Plano Humano – e a perspectiva freiriana como política de estado, se entrelaçam como um primeiro momento do Projeto Brasileiro de Educação Integral, no entanto, este Projeto foi subitamente abortado pelo golpe militar de 1964.⁴ A discussão da Educação Integral no país tendeu à paralização durante os 21 anos seguintes, sendo retomada, no âmbito legal, pelos debates que levaram à elaboração da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no âmbito prático, pela primeira tentativa de instauração dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) da gestão Brizola do Estado do Rio de Janeiro em 1985 (CAVALIERE; COELHO, 2003). No entanto, quando hoje se fala em Educação Integral é inevitável que muitos dos conceitos mobilizados pelas perspectivas apresentadas sejam postos de volta à baila. Todos estes debates, como se vê, são antigos, mas situam a Educação brasileira não na esteira de uma escola isolada do mundo que a cerca. Ao contrário, a escola está incrustada neste mundo, em relação multilateral, capilar e de contínuo diálogo.

Também é possível se observar que a escola como ambiente de proteção social é percebida desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e sua discussão sobre Educação no Brasil. A Educação Integral passa pela condição de

4 Logo após o golpe de estado de 1964, Paulo Freire teve seu projeto de alfabetização extinto. Foi preso e exilado no mesmo ano.

existência do educando. Nesse sentido, integralidade também significa constituir redes de proteção para assegurar a permanência, o bem-estar, a autonomia, a sustentabilidade e a valorização do que os educandos e as comunidades (culturais e de saberes), em que estão inseridos se desenvolvam.

3.1 As trajetórias das experiências de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Como já mencionado, no âmbito nacional, as discussões sobre uma educação com vistas à formação integral dos sujeitos educandos, que podemos rastrear desde a gestão Mário de Andrade, tendeu à paralização em virtude do golpe militar de 1964 e notadamente após o AI-5 em 1968. Os indicadores dessa paralização são diversos: a significativa expulsão de Anísio Teixeira da UnB e o exílio de Paulo Freire em 1964, o fechamento da ousada iniciativa dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo – cuja proposta de integração, estudos de meio e construção coletiva das aprendizagens foi interrompida em 1969 – pela instauração do bloco de reformas educacionais tecnicistas voltadas ao mercado do capital internacional do acordo MEC-USAID e da Lei nº 5.692/71.

18

Numa perspectiva que nos faz indagar sobre a penetração dessas reformas na Cidade de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino vem formulando, ao longo de sua trajetória, de modo não linear nem progressivo, propostas no sentido de se ampliar as experiências educativas no interior de suas Unidades Educacionais. Exemplificaremos aqui essas propostas, por meio da revista “Escola Municipal” produzida pela Secretaria Municipal de Educação entre os anos 1968 e 1985, à exceção dos anos 1970, 1972, 1973, 1979 e 1983.

As décadas de 1960 e 1970 no Brasil foram um período de transição entre um discurso elaborado em torno da Pedagogia da Escola Nova e o tecnicismo caracterizado pelos acontecimentos e documentos acima arrolados, mas que, ao menos a revista elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período, demonstra que os discursos sobre uma educação mais ampla e menos fragmentada continuou presente. O primeiro número, de 1968, nos informa que,

A Escola de hoje deve ter um programa de atividades e não de matérias. [...] Os padrões que começam a se formar na infância, que se alimenta de tudo que a cerca, não desaparecem, ao contrário, crescem e se expandem pelos anos afora, integrando-se permanentemente na vida do indivíduo. Como disse Anísio Teixeira, “o professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: nada que é humano me é estranho”. (BONOLDI, 1968, p.31).

Mais adiante e no mesmo ritmo, outra educadora continua,

“O que se constata até agora é que o ensino primário brasileiro tem sido unilateral e, portanto, deficiente. Temos atendido até então apenas aos aspectos da criança e não da sua totalidade.”

[...] A educação só pode ser promovida integralmente, porque um país se desenvolve à medida que existe uma organização educacional adequada às suas necessidades orgânicas e supra-orgânicas.

[...] Cabe a cada um de nós examinar. Só depois de tal exame consciente é que se poderá ou não responsabilizar a criança de hoje pelo futuro da nação. E a base disso é um ensino integrado a abordar a educação intelectual, moral, social, religiosa, física, enfim humana. (SCHALCH, 1968, p. 40)

No ano seguinte, a revista apresenta unidade temática com a anterior, trazendo como um dos objetivos da escola primária: “contribuir para o desenvolvimento harmônico da personalidade do educando, através da integração das experiências que a criança vive fora e dentro da escola” (RIOS, 1969, p. 9).

O ano de 1970 é o de implementação da Escola Integrada de 8 anos na Rede Municipal. O diretor do Departamento Municipal de Ensino, Paulo Nathanael Pereira de Souza justifica tal iniciativa destacando, também, as perspectivas de ampliação das já citadas experiências educativas, ao apontar, em seu programa de ação, o significado da escola integrada de oito anos:

[...] A educação de base é aquela que se capacita a, no período de formação e maturação da personalidade, desenvolver todas as potencialidades do educando, dando-lhe a chamada educação integral: física, intelectual, social e afetiva. (SOUZA, 1970p.10)

Faltava no sistema de ensino a escola integrada, que desse resposta cabal à exigência constitucional e social da escolaridade de oito anos, e tentasse eliminar os inconvenientes atuais da evasão escolar, da reprovação em massa, do ponto crítico representado pelo exame de admissão e das diferenças de estrutura, currículos, métodos e objetivos que a escola primária e ginásial, ora guardam em si. (SOUZA, 1970p. 26)

Na revista de 1971, ao se refletir acerca da Escola Integrada de oito anos, vemos a preocupação com as tensões evidenciadas entre intenção e gesto.

[...] Não deve haver, como em muitas escolas, o costume, criado inconscientemente, de formarem os departamentos estanques, ou separações psicológicas de grupos que quase nunca se entrosam: de um lado, os professores de línguas e ciências exatas; de outro lado, os de desenho, artes industriais e música; de outro, ainda, os de educação física. A sala dos professores tem que ser não só ponto de encontro durante o intervalo das aulas, mas, também, o laboratório de contatos, de aproximações, de planos de realizações. (VERNIA-NO; MELLO, p. 27).

Passados quatro anos de implementação, em 1974, aparentemente as tensões apontadas acima tornam-se mais evidentes e ganha destaque um velho conhecido das educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino.

[...] Realizado o diagnóstico da Rede Municipal de Ensino, constatou-se que um dos seus principais problemas é, sem dúvida nenhuma, a verificação de elevados índices de retenção. Basta dizer que, em alguns casos, estes índices atingem cifras de 70%. (VERNIA-NO; MELLO, 1971, p. 5)

A tentativa de solucionar este imenso problema articula a organização escolar e a organização social, que têm como elemento constitutivo a integralidade do humano.

As escolas municipais, tendo como fundamento os valores humanísticos que norteiam a filosofia educacional brasileira, apresentam como finalidade máxima do processo educativo o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano, em todos os seus aspectos: intelectual, social, emocional. Por isso, quem conhece a dinâmica das escolas da rede municipal de ensino sabe a importância que nelas é atribuída, ao lado das demais matérias do currículo, à Música, às Artes Práticas e à Educação Física. (A NOVA..., 1974, p. 10)

Em 1975, acrescenta-se nova preocupação na busca incessante por integralidade na formação das crianças e adolescentes, ao ser apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, o Plano de Educação Infantil (PLANEDI), que consistia:

[...] na aplicação de um programa de aceleração cultural desenvolvido junto às Escolas Municipais, com o objetivo de atender a criança pré-escolar, prioritariamente a de 6 anos, nos aspectos biológico, psicológico e social para ter êxito na escola de 1º grau. [...] As professoras desenvolvem suas atividades e elaboram seus pla-

nejamentos com a finalidade de oferecer às crianças condições para um desenvolvimento integral (SÃO PAULO, 1975, p.32).

Portanto, como vimos nos destaques destes documentos, a perspectiva da Educação Integral é parte constante do horizonte de possibilidades na organização da Rede Municipal por parte dos sujeitos que a compõe. Trata-se de uma recorrência, assumindo, historicamente, significados diferentes nos momentos vários em que foram elaboradas.

Quando da redemocratização e da eleição da prefeita Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores em 1989, o debate que se desenhava retomou essas mesmas discussões a partir de novos paradigmas. Os movimentos sociais estavam organizados em volta de temas como saúde, transporte e, claro, educação, e pressionavam, então, o poder público, potencializado, naquele momento, pelas mudanças democráticas. A gestão municipal que governou de 1989 a 1993 foi uma resposta dessa urgência nas urnas.⁵

As tentativas de silêncio que duraram 21 anos foram pouco a pouco substituídas pelo novo transbordamento de demandas de participação popular no País e se estabeleceram na continuidade do lastro dos documentos aqui citados da Rede Municipal de Ensino. Paulo Freire, quando no cargo de Secretário, encontrou a Educação Municipal com muitas dificuldades e com grandes gargalos na constituição da carreira docente e na elaboração de uma política para a Educação como direito de todos.

Rompendo com a noção de que só os poucos em supostas condições de aprendizagem devem ter acesso à educação, a gestão de Paulo Freire constituiu importante programa de Educação de Jovens e Adultos, sistematizou as Salas de Apoio Pedagógico e as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) em 1993 (PRIETRO, 2006), se antecipando à Declaração de Salamanca e à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ampliou o uso das Tecnologias da informação (DUTRA, 2010, p.40) – que antes só funcionavam em escolas-piloto – abrindo caminho para a instituição do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) entre outras ações.

Freire e sua equipe tentaram constituir as noções de autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos por meio dos quatro eixos que nortearam a Secretaria de Educação à época: democratização do acesso, ges-

5 “O fato é que, após quatro anos em São Paulo, o PT governou, tendo inovado as relações políticas no âmbito municipal (republicanismo) e realizado uma série de intervenções positivas no que se refere às políticas públicas, sobretudo nas áreas sociais (saúde, educação, transporte coletivo, etc.).” COUTO, Cláudio Gonçalves. Mudança e crise: o PT no governo em São Paulo. *Lua Nova*: revista de cultura e política, São Paulo, n. 33, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200011>. Acesso em: 28 out. 2015.

tão democrática, nova qualidade da Educação e a expansão de atendimento da Educação dos Jovens e Adultos trabalhadores.

Em um dos primeiros documentos construídos pela SME para estabelecer o diálogo com a Rede, “Construindo a Educação Pública Popular”, Paulo Freire e sua equipe apresentaram uma carta de intenções e o trabalho que a Rede deveria construir em si e para si. O eixo norteador que aponta para a Educação Integral apresentado nesse documento pode ser visto no trecho que segue:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. (FREIRE in: FRANCO, 2014)

Recrutar a cultura a partir da escola, por meio da gestão democrática é um avanço que aponta para uma Educação Integral. Os Conselhos de Escola, surgidos no bojo da gestão municipal de 1983 a 1993, são o reflexo dessa importante faceta do que hoje compõe o arcabouço conceitual da Educação Integral.

Apesar dos avanços da gestão 1989 - 1992 foi apenas em 2002, ano em que a pasta da Educação passou às mãos de Maria Aparecida Perez, que um antigo sonho de equipamentos da educação, aos moldes dos desenvolvidos por Anísio Teixeira, se espalhou pelos territórios da Cidade de São Paulo. A inauguração dos primeiros 21 Centros Educacionais Unificados - CEUs, com base no Mapa da Exclusão Social (SPOSATI, 1996) - que indicava regiões de exclusão da cidade que teriam potencial para tornar-se território CEU -, dando continuidade à vocação de atender aos filhos das classes trabalhadoras inaugurada pelos Parques Infantis da gestão Mário de Andrade, foi um marco na Cidade de São Paulo. Desenvolvidos pela equipe de Alexandre Delijakov, importante servidor municipal, arquiteto e professor da USP, os CEUs levaram às franjas da cidade os primeiros sinais do que hoje chamamos de Cidade Educadora.

Contando com equipamentos da educação que contemplam todas as etapas da Educação Básica, os CEUs contam ainda com bibliotecas, quadras, piscinas, entre outros dispositivos de uso comum que não serviam apenas como

atrativos para populações que, mesmo dentro do município de São Paulo, tinham pouco acesso a esses e a outros equipamentos públicos (PADILHA; SILVA, 2004) mas servia também a processos de maior amplitude: os CEUs seriam irradiadores de participação popular na cidade. Delijakov diz que a sigla CEU pode ser também concebida como “Centro de Estruturação Urbana”.

Heterotopias de inclusão social norteadoras do Territórios CEU

Autonomia - a capacidade e a possibilidade de o cidadão suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, de exercício de sua liberdade, tendo reconhecida a sua dignidade, e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses;

Qualidade de vida – garantir aos moradores daquela comunidade o acesso à riqueza social e tecnológica, buscando oferecer um ambiente participativo e com o menor grau de precariedade;

Desenvolvimento humano – na possibilidade de desenvolvimento dos potenciais de todos, na possibilidade de redistribuição do conhecimento que deve ser visto como um bem público;

Equidade – criar condições para que as diferenças se manifestem e sejam respeitadas, sem discriminação; um ambiente que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc.;

Cidadania – reconhecer o direito ao acesso e ao usufruto de bens e serviços como parte do padrão de dignidade humana e vida coletiva solidária;

Democracia – reconhecer e incentivar o direito dos moradores de participação, de emitir opinião e tomar partido nas decisões que afetam e interferem em sua vida;

Felicidade – possibilitar vivenciar a alegria, o prazer, o riso, o lúdico, o descanso, o sonho, a esperança, o prazer de pertencer ao território, entre outros sentimentos.

FONTE: Adaptado de Mapa de Exclusão/Inclusão Social de São Paulo coordenado por SPOSATI, Aldaiza.

Segundo a Educação 5:

O CEU sintetiza a concepção de educação que queremos para a cidade de São Paulo: propõe a articulação de uma rede de relações, que promove o diálogo entre as diferentes áreas e os diferentes equipamentos, garantindo a função específica da escola e ampliando as possibilidades de formação integral do ser humano.

O CEU evidencia o currículo que se constrói nos diversos tempos e espaços, na manifestação e produção de saberes, na convivência entre as pessoas de diferentes idades e lugares. O conhecimento se constrói, portanto, para além do espaço convencional da sala de aula: no intervalo, nos pátios, nas refeições, nas salas dos professores e professoras, nos parques, nas quadras, no portão, na piscina, no teatro, na sala de dança, na biblioteca, na orquestra de cordas, na big band e demais espaços. Currículo concebido como instrumento privilegiado de construção de identidades – que somente se constroem na relação com os outros, e subjetividades, num contexto cultural, político e histórico. Manifesta-se na relação entre sujeitos, permeada pelo exercício do poder.

A concepção de educação que queremos para a cidade de São Paulo abrange todas as Unidades da Rede Municipal de Ensino na construção de uma política de apropriação dos espaços e equipamentos públicos por parte da população, por meio de ações intersecretariais, que promovam a organização e a articulação de projetos sociais e ações de interesse local, contribuindo para integrar políticas públicas e os movimentos sociais organizados, no âmbito das Subprefeituras, a favor dos interesses que emergem da comunidade.⁶

Tendo continuidade e ampliação nas gestões seguintes e servindo de referência para tantas outras municipalidades, os CEUs são exemplo de política pública que deixa marcas. Os CEUs se inserem como equipamentos fundamentais nas periferias de São Paulo no que se refere à concepção da Cidade Educadora e na perspectiva da Educação Integral, articulando cultura, esporte, corpo, lazer e cidadania, em afinação à atual gestão.

Dando sequência à perspectiva de ampliação do tempo e das possibilidades de desenvolvimento dos educandos, as gestões seguintes elaboraram os projetos “São Paulo é uma escola” e “Ampliar”. No primeiro, o foco era

ocupar “os diferentes espaços da escola e de seu entorno, proporcionando aos educandos condições para a realização de atividades pedagógicas, culturais, recreativas e de lazer, fora de seu período regular de aula”(SÃO PAULO, 2005). Na prática, a SME desenvolveu ações na cidade toda, numa tentativa de ocupar espaços culturais, de lazer e esporte, mas sempre no contraturno das aulas. No segundo, avançando na discussão da integralidade do sujeito educando, o foco era em ações desenvolvidas principalmente nas escolas, também em contraturno, mas valorizando os saberes múltiplos dos educadores que desenvolviam projetos das mais variadas linguagens para incentivar o protagonismo dos educandos (SÃO PAULO, 2011).

A experiência recente da cidade aceitou o desafio de uma Educação Integral e, com o auxílio do programa Mais Educação Federal e respondendo ao Plano Nacional de Educação, elevou de 39 em 2012, para 366 em 2014, o número de escolas com turmas em Educação Integral. É uma experiência muito fecunda, constituída a partir dos saberes diversos das comunidades escolares e seu permanente esforço. Atividades consolidadas, como o xadrez, bandas e fanfarras e outros tantos projetos no contraturno perderão sua característica de atividades “a mais” e integrar-se-ão ao currículo. Sendo assim, as atividades poderão ocorrer em qualquer horário da jornada ampliada dos educandos e poderão contar com o apoio e a participação da comunidade escolar a partir da multiplicidade de conhecimentos e formas de compreender e e de pensar sobre o nosso lugar no mundo, fundamentais para uma formação que visa à integralidade dos sujeitos educandos.

A Educação Integral em tempo integral não se limitará a ser uma política de governo. A exigência da sociedade é que se torne uma política de estado, que a eclosão desse momento histórico seja um caminho sem volta. O Município de São Paulo, por sua imensidão e alta complexidade, tem diante de si um enorme desafio. Como nas obras de Salvador Dali, a Educação Integral desta cidade, protagonizada por educandos e educadores, tem como missão escorrer e transbordar nas franjas da capital paulistana e além. Estamos diante de uma educação-desafio que ultrapassa os limites mais estritos de tempos e espaços escolares para constituir uma educação cada vez mais emancipadora, humana, justa e igualitária.

4. As bases legais da Educação Integral

“(...)temos direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

Boa Ventura de Souza Santos

A Educação Integral, no norte do pensamento educacional desde as primeiras décadas do século XX no Brasil encontra, na constituição de 1988, um importante alicerce. Esse documento, marco da conquista democrática que se iniciou há apenas 31 anos com o fim da ditadura civil-militar, marca em seu artigo 205:

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

26

Assim, se a educação regida pela constituição presa pelo pleno desenvolvimento da pessoa, entende-se que é dever do estado e da família, articulados com a sociedade, a Educação Integral plena dos educandos. É atendendo a essa concepção, subjacente à constituição federal, que o programa “São Paulo Integral” se fundamenta, potencializando e incorporando a ação integral já desenvolvida nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Não se pode negar as várias pedagogias coexistentes no âmbito das comunidades de aprendizagem do país e do Município de São Paulo. Uma Educação Integral precisa ser hábil na correlação entre as pedagogias formal, não formal e informal para promover a “inteireza” dos processos de ensino aprendizagem.

Na lógica da incorporação dessas muitas pedagogias, dessas experiências pedagógicas, forjadas e mantidas nos territórios educativos, é que o programa expande para sete horas, de maneira qualificada e sem prejuízo das práticas formais já estabelecidas na Rede, a matriz curricular das turmas das Unidades Educacionais que aderiram ao programa.

Na esteira da constituição, a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) refina as concepções educacionais nacionais e define como educação de jornada integral aquela feita em sete horas. É atendendo a esse importante documento que o programa “São Paulo Integral” se ampara na expansão da jornada

das turmas das Unidades Educacionais participantes para, no mínimo, o horário estabelecido por Lei, compreendendo que educação em tempo integral não necessariamente configura educação em tempo integral. Mais do que ampliação do tempo, é necessária uma intencionalidade pedagógica que entenda que as outras experiências configuram-se, também como potenciais educativos na formação do sujeito.

A Proteção Integral contida na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) está nos princípios legais do programa: crianças e adolescentes são **Sujeitos de Direitos** e, portanto, têm Direitos Fundamentais.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 1990)

Há um alinhamento claro entre a Constituição Federal de 1988, Constituição Cidadã e o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado pelas Conferência Nacionais de Educação (CONAEs), desde 2010, fruto de Mobilização Popular, assinado em 24/06/2014, a Lei nº 13.005/2014, com suas 20 Metas e 254 Estratégias pela Humanização e Cidadania Cultural e Política, Lei que nos impele, todos e todas, à luta pela efetivação da educação como direito.

Esse alinhamento transita pelas Leis Federais nº 10.630/03 e nº 11.645/08 que dispõem, acrescidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, sobre a regulamentação da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todas as Unidades Educacionais em Território Nacional e a Lei Federal nº 11.340/06, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos legais para coibir e prevenir a violência contra a mulher.

Item VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia (BRASIL, 2006). (Lei nº 11.340/2006, título III, capítulo I).

O mesmo alinhamento se encontra materializado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, de forma local, em São Paulo, o Plano Municipal de Educação, que tem, como Diretrizes, entre outras, "Promover a Educação Integral em Tempo Integral" e "Promoção da Educação em Direitos Humanos".

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME) o qual, historicamente, é resultado de muita luta, constitui-se como um avanço no sentido de transformar as políticas de Governo em políticas de Estado, garantindo assim

a continuidade das ações no tempo e a respectiva superação da cultura da fragmentação, contemplando dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais da Cidade de São Paulo, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária. É premissa do PME a defesa de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

O PME foi construído em amplo debate com a sociedade e tem como objetivo se constituir como um forte instrumento pela melhoria da Qualidade Social da Educação, pelo fim da evasão e de formas de exclusão das crianças e dos adolescentes dos diversos sistemas de ensino. Além disso, propôs ações efetivas para viabilizar políticas públicas que o contemplem no sentido de atingir os objetivos propostos, dentre os quais podemos citar:

- Vinculação de 33% da receita de impostos e transferência para a Educação;
- Compromisso com a redução de número de alunos por sala;
- Ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos;
- Valorização profissional do magistério;
- Aperfeiçoamento da Gestão Democrática.

Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidos neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade, com referenciais de atuação, metas, estratégias e tempos bem definidos. Dentre as metas, destacamos a meta 9 por tratar, especificamente, de Educação Integral em tempo Integral, a qual se alinha o Programa São Paulo Integral.

Meta 9

Oferecer 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.

Estratégia

9.1. Promover, com o apoio da União e do Estado de São Paulo, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos educandos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias.

9.2. A extensão do tempo de permanência dos educandos deve estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos, bem como mediante a disponibilidade nas Unidades Educacionais de espaço arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral.

9.3. Construir, em regime de colaboração com a União e o Estado de São Paulo, escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, prioritariamente em regiões com Alta e Muito Alta Vulnerabilidades conforme o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS, aferido pela Fundação SEADE.

9.4. Promover a relação das escolas com instituições culturais, equipamentos públicos de Cultura (CEU, bibliotecas, teatros, museus, Casas de Cultura), bem como a movimentos culturais e Pontos de Cultura, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos educandos e de iniciação às linguagens artísticas dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.

9.5. Promover a relação das escolas da Educação Básica com equipamentos públicos de esportes, a fim de garantir a oferta regular de atividades esportivas para os educandos.

9.6. Garantir, em colaboração com o Estado de São Paulo, a educação em tempo integral para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerando inclusive o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

A meta 9 do Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME) se articula ao estipulado na meta 6 do Plano Nacional de Educação, no que se refere à expansão da Educação em Tempo Integral.

No entanto, as referências da Educação Integral não se restringem a estas metas específicas. Elas aparecem ao longo do texto, articuladas ao desenvolvimento de diferentes metas, dentre as quais podemos destacar a meta 1, que trata da universalização da Educação Infantil, a meta 2, que se refere à universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos e a meta 4, relacionada à universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) à população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nelas, são enunciados alguns conceitos-chave relacionados à Educação Integral, como: a importância do desenvolvimento integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, destacando a necessidade de uma atuação intersetorial e intersecretarial; a promoção de atividades, na expansão do tempo do educando, que transcendam os espaços escolares e a atenção integral ao longo da vida.

5. Princípios e diretrizes pedagógicas da Educação Integral em tempo integral

Os Princípios da Educação Integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino, conforme a Portaria nº 7.464/15:

- a) a cidade como promotora de ações e atividades que envolvem a Educação Integral, configurando-se como Cidade Educadora;
- b) a educação como instrumento de democracia que possibilita à criança, aos adolescentes, jovens 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;
- c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e estimulam os ambientes de trocas, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências;
- d) a autonomia das Unidades Educacionais, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, nas diferentes culturas existentes em cada território;

Mas o que é uma comunidade de aprendizagem?

Segundo Torres (2003), “uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças, para superar essas carências.”

- e) a comunidade de aprendizagem como fundante na construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos;
- 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;
- 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; a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de incrementar a qualidade da educação, garantir os direitos de aprendizagem e superar a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos;
- h) a expansão qualificada do tempo como possibilidade de incrementar a qualidade da educação, garantir os direitos de aprendizagem e superar a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos;
- i) a intersetorialidade na perspectiva da humanização 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, os jovens e seus educadores;

Mas o que é um Território Educativo?

Para Helena Singer, um território educativo é um lugar que atende a quatro requisitos: possui um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço; agrega escolas que reconhecem seu papel transformador e que entendem a cidade como espaço de aprendizado; multiplica as oportunidades educativas para todas as idades; articula diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos. (SINGER, 2015)

j) o compromisso com 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.

5.1 As diretrizes pedagógicas:

- 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;
- b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;
- c) ressignificar o currículo evitando a compartimentalização 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;
- d) fomentar a intersectorialidade no território com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, assim como, com as organizações da sociedade civil como estratégia necessária à educação para a garantia de direitos às crianças, jovens e adolescentes, na perspectiva da educação integral e da constituição/ampliação/promoção/fortalecimento e consolidação dos territórios educativos e das comunidades de aprendizagem;
- e) desenvolver ações que integrem a política pública de inclusão;
- f) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas podem ser potencializadas, não apenas por meio das atividades acadêmicas e científicas, mas também pelas atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, cultura e artes, esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental, inclusão digital, saúde e sexualidade, investigação científica, educação econômica, comunicação e uso de mídias e outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;
- g) identificar possibilidades para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras;
- h) expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 07(sete) horas diárias durante todo o período letivo;
- i) fortalecer os Conselhos de Escola e a ampliação do processo democrático nas Unidades Educacionais e nas diferentes instâncias decisórias.

6. Pensando a resignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral

(...) a maneira pela qual a educação ocidental tem crescido ao longo dos últimos séculos, especialmente com a industrialização, foi basicamente, não para criar seres humanos totalmente preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes capazes de exercer suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, mas sim elementos para alimentar um sistema de produção industrial. Eles eram produtos, com conhecimento parcial... Nós migramos da sabedoria para o conhecimento, e agora estamos migrando do conhecimento para a informação. E essa informação é tão parcial, que estamos criando seres humanos incompletos.

Vandana Shiva

(Fundação de Pesquisa pela Ciência, Tecnologia e Ecologia)

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo trouxe uma série de mudanças significativas em busca da qualidade social da educação. Nesse aspecto encontra-se a perspectiva da Educação Integral, que impulsiona a demanda de construção de um currículo que conceba os(as) educandos(as) como produtores(as) de conhecimentos e que propicie o desenvolvimento de todas as potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos.

O pensamento sobre uma educação que se pretende integral precisa ser iniciado com questionamentos importantes: A que tipo de educação se opõe? Quais intencionalidades possui? Está a serviço do que ou de quem?

Vandana Shiva nos dá pistas a respeito de como iniciar essa conversa ao evidenciar os conflitos e contradições inerentes ao processo de escolarização ocidental.

[...] É preciso anunciar que ao pautarmos a Educação Integral dentro dessa conjuntura (histórico sociocultural) estamos buscando favorecer o desenvolvimento de “seres humanos preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes capazes de exercer suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade” e isso se opõe à lógica e usos dos espaços educativos que se perpetuaram como hegemônicos e que têm colabora-

do para a criação de “seres humanos incompletos” (SCHOOLING THE WORLD, 2010)⁷.

A base das discussões sobre Educação Integral no Brasil apresenta, dentre muitos, um princípio básico: as relações entre escola e comunidade. Com isso podemos refletir sobre a necessidade de resignificação das práticas educativas sustentadas por currículos e matrizes curriculares que não apenas se distanciaram das experiências vividas nos territórios, como também, elegeram uma cultura a ser instituída à custa do silenciamento de muitas outras. Dentre os problemas centrais dessas escolhas podemos destacar a fragmentação do conhecimento, a hierarquização de componentes curriculares e a desarticulação com a vida, fatores esses que se orientam por uma lógica cartesiana que separa corpo e mente, razão e emoção e promovem um nível máximo de racionalização da realidade, negando as subjetividades e o papel de sujeito social inerentes a cada pessoa que compõe o universo escolar.

Isso posto, a defesa de uma construção da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é fundamentada pela premissa máxima de possibilitar as condições de construção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de nossos (as) educandos(as) em todas as suas dimensões e culturas e, acima de tudo, que atue contra a lógica que produz a “incompletude” e a relação desapaixonada com o conhecimento. Anunciamos que a Educação Integral deva estar a serviço das necessidades e interesses dos grupos sociais existentes nos Espaços Educativos dessa Rede, considerando e contemplando a interseccionalidade⁸ constituinte de cada realidade.

Diante disso, apontamos também para a necessidade da discussão em torno da descolonização do currículo, compreendendo que, entre muitas outras instituições, a escola exerceu e continua exercendo um papel essencial para a manutenção da hegemonia. Por se colocar a serviço de uma lógica que hierarquiza, não apenas as relações humanas dentro de uma estratificação social e racial, mas que eleger a cultura “euro-ocidental” como padrão a ser atingido. Do ponto de vista epistemológico, ainda que somente de forma reprodutiva, consolida ano após ano um currículo que se mantém desarticulado das realidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, rejeita ou ignora formas e caminhos de construção do conhecimento que não sejam euro-centrados.

7 O termo “incompleto” apresentado por Vandana Shiva se difere do que Paulo Freire chama de “inacabado”. A autora explicita os níveis de isolamento aos quais os seres humanos vêm se direcionando e a forma como se relacionam com a Terra e com as comunidades.

8 A interseccionalidade é um conceito que fundamenta práticas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades, bem como, processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça.

Chamamos atenção para a necessidade de admitirmos que existem “formas outras” de produção do conhecimento, que existem noções de mundo (cosmogonias e cosmologias), lógicas e fundamentos para além das que nos foram apresentadas como as “melhores” ou pior, como as únicas. Adotar a perspectiva de descolonização do currículo implica, antes de tudo, rever e ressignificar conceitos consolidados culturalmente que justificam e legitimam a “superioridade” de uma cultura em relação a outras. Para tanto, é preciso descolonizarmos o nosso pensamento, ou pelo menos admitirmos a existência dessa necessidade. O “pacote” de um currículo colonizado e colonizador contém visões de mundo, práticas e teorias que naturalizam a soberania branca, masculina, judaico cristã, heteronormativa e dos padrões de “normalidade” física e psíquica.

Ao descolonizar o currículo, as representações acerca dos grupos sociais que integram a realidade das Unidades Educacionais serão problematizadas. Representações que muitas vezes acabamos assimilando e reproduzindo. Representações de nós mesmos(as) elaboradas por pensadores externos. Olhares carregados de estereótipos, simplificações, preconceitos e discriminações, muito semelhantes aos que foram submetidos os povos originários e africanos durante a colonização.

A defesa maior dessa proposta é construirmos coletivamente um currículo que, de fato, leve em consideração a dinamicidade das culturas existentes em nossa sociedade, assim como a violência dos processos de silenciamento de determinadas formas de vida e de construções de conhecimentos. Ou seja, não é possível falarmos de emancipação e criticidade se nos prestarmos a perpetuar um projeto de sociedade que marginaliza e exclui a maior parte da população.

É nessa perspectiva que a Educação Integral problematiza o currículo, na medida em que realoca-o(a) educando(a) para a centralidade dos processos educativos e ambiciona contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração a ampliação dos tempos, espaços e agentes educativos.

Ao buscar a integração dos saberes acadêmicos aos saberes locais, oriundos dos territórios onde vivem os educandos, põe em xeque a fragmentação cartesiana de conteúdos e, volta-se para uma dimensão integral do conhecimento a ser produzido.

Dessa forma, vale lembrar que o currículo na Educação Integral não corresponde a uma justaposição do currículo do turno regular ao currículo do turno expandido, mas sim à reorientação estrutural de todo processo ensino-aprendizagem, de forma que elementos significativos da vida dos educandos e de suas comunidades possam ser articulados aos diversos campos de conhecimento acionados nas práticas pedagógicas escolares.

Para tanto, é necessário aprimorar os mecanismos de caracterização da comunidade escolar com a participação das crianças, jovens e adultos e seus familiares, demarcando a necessidade de definir esse campo como ponto de partida do trabalho curricular. Essa busca por uma educação mais criativa, emancipatória e responsável só se materializa quando a temática passa a ser prioridade na agenda das políticas públicas e quando a prática pedagógica recebe visibilidade e é compreendida como espaço de autoria.

Desse modo, assumindo a possibilidade de uma educação comprometida com a emancipação, em hipótese alguma a mesma poderia ser considerada um processo natural, é preciso historicizarmos suas construções e compreendê-la dentro da dinâmica das relações de poder que se articulam aos projetos de sociedade. Ao nos posicionarmos na defesa da educação como um projeto crítico, estratégico, de resistência e de possibilidades é preciso termos em mente a necessidade do reconhecimento de que este caminho está ancorado na responsabilidade compartilhada, no fortalecimento das instituições coletivas, o que inclui políticas educacionais pautadas pelo compromisso com as classes populares, assim como nas relações com as demais Secretarias Municipais de São Paulo, tendo em vista uma política pública integrada a serviço de todas e de todos.

Propõe-se, assim, uma escola de Educação Integral que atue como comunidade de aprendizagem, na qual as crianças e jovens desenvolvam uma cultura democrática, solidária e participativa, por meio do protagonismo em atividades transformadoras, aprendendo a ser autônomo ao formular e construir projetos de vida e de sociedade.

7. Educação Infantil em tempo integral

A Educação Infantil no Município de São Paulo traz em sua proposta a integralidade como um dos seus princípios norteadores das práticas educativas, pois todas as Unidades que atendem os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, CEI (conveniada, direto e indireto) e CEMEI atendem a uma jornada de 10 horas. Algumas UEs que atendem crianças de 4 e 5 anos (EMEI) possuem uma jornada de 8 horas⁹ e, as demais, dois turnos de 6 horas.

O Projeto Político-Pedagógico de todas as Unidades de Educação Infantil organiza suas ações tendo como princípio a integralidade do sujeito, pois este é eixo fundamental nas práticas educativas.

9 Atualmente há 38 EMEIs que oferecem o atendimento em 8 horas por estarem situadas em territórios de baixa demanda de matrícula.

Este princípio, de acordo com a Orientação Normativa nº 01/2013 - “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, reconhece o cuidar e o educar como dimensões presentes e indissociáveis às práticas educativas desenvolvidas com os bebês e crianças.

Podemos afirmar que:

Na Educação Infantil 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 e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais (SÃO PAULO, SME/DOT, p.12).

As práticas educativas devem garantir estes direitos pautados em concepções: de criança/infância, de currículo e de Educação Infantil, compreendendo a criança na sua integralidade, como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades como “sujeito potente”, socialmente competente com direito à voz e à participação nas escolhas, que consegue criar e recriar, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis.

A concepção de criança/infância ancora as construções sociais, históricas e culturais construídas pelas múltiplas infâncias e várias formas de ser criança. Essa pedagogia para/com a infância, estendida até os doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, permeia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e considera uma concepção de criança que atua na sociedade, na cultura de seu tempo e espaço, modificando-os e sendo modificada.

Diante desta perspectiva, o currículo:

Emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas Unidades de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida (SÃO PAULO, SME/DOT, p.14).

Na construção do currículo da Educação Infantil, a Educação Integral é considerada no que diz respeito, também, ao atendimento em tempo in-

tegral, incluindo no planejamento e nas práticas pedagógicas: as interações, a organização de tempos, espaços/ambientes e materiais que considerem as necessidades da criança, possibilitando diversas experiências significativas entre os bebês, crianças, educadores e educadoras, tendo como pressuposto o desenvolvimento da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro, do lúdico, da criatividade, da autonomia e do imaginário.

A partir das interações entre os bebês e crianças de diversas faixas etárias, entre eles e os adultos, é que meninos e meninas percebem o outro e as coisas, o mundo, e elaboram hipóteses e teorias próprias da primeira infância. A qualidade das interações depende das condições proporcionadas aos bebês e crianças, reafirmando a singularidade de cada um, percebendo e acolhendo as diferenças.

Essas interações ocorrem num tempo e num espaço que devem ser pensados de maneira intencional, planejados e articulados no currículo, propondo desafios e experiências que contemplem a expressão por meio das múltiplas linguagens humanas: a música, o desenho, a fotografia, a literatura, o teatro, a dança, a escrita, a fala, entre outras.

A organização dos tempos, espaços/ambientes e materiais, reveladores de concepções, também devem ser planejados e organizados, sendo elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva, cognitiva, assim como, na garantia de educação e cuidado num contexto agradável e seguro.

A organização dos tempos na Educação Infantil requer que as educadoras e educadores componham um coletivo reflexivo para a construção de práticas temporais que estejam alinhadas à garantia do direito de meninas e meninos vivenciarem experiências que sejam integradas e que lhes permitam o contato com diferentes linguagens, desenvolvimento e acolhimento de suas manifestações expressivas, conhecimento sobre o mundo, as pessoas e o que compõe a vida humana. Assim, o tempo passa a ser um parceiro na concretização de projetos pessoais e coletivos: iniciar, retomar e concluir algo de interesse/necessidade, contemplar e recolher-se para viver a individualidade e autonomia sem ficar apenas com a organização do tempo preestabelecido pelo adulto (SÃO PAULO, SME/DOT, p.18).

Sendo assim, não cabe neste currículo uma fragmentação de experiências, de tempo, a hierarquização do conhecimento e suas áreas de forma progressiva, tampouco pensar em professores especialistas, uma vez que o educador da infância tem o papel de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa a partir da observação dos bebês e das crianças de seu grupo.

Refletir sobre: “quem são estes sujeitos?”; “que necessidades demonstram?”; “quais são suas curiosidades?”; “que elementos posso trazer para subsidiar e enriquecer suas hipóteses e pesquisas?”; “que ações e encaminhamentos são necessários para incluir a família/responsáveis neste processo?”. Estas e outras reflexões garantem a produção das culturas infantis, o direito de meninas e meninos vivenciarem experiências que sejam integradas e que lhes permitam o contato com diferentes linguagens, desenvolvimento e acolhimento de suas manifestações expressivas, ampliando seu conhecimento e aprendizagens sobre si, o outro, o mundo e as linguagens que compõem a vida humana.

Nas Unidades de Educação Infantil no Município de São Paulo, o tempo de atendimento aos bebês e crianças é maior que a jornada do professor(a). O agrupamento/turma se mantém o mesmo e há uma troca de professor(a). É importante que se estabeleça coerência, diálogo e articulação entre as práticas educativas para que as meninas e os meninos vivenciem um processo contínuo e integrado ao currículo, proposto no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, elaborado coletivamente com todos os atores da prática educativa: educadoras e educadores, crianças e suas famílias.

Outra articulação importante é pensar num currículo que contemple a infância de maneira ampliada, considerando que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças permaneçam nesta categoria, com suas especificidades e experiências valorizadas e reconhecidas na continuidade do processo educativo ao longo dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar.

8. A Educação Integral no Ciclo de Alfabetização

O conceito e a proposição da Educação Integral encontram-se presentes na agenda da política educacional brasileira, na medida em que seus fundamentos encontram-se previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, nos Planos Municipais (PMEs) e Estaduais de Educação (PEEs).

As perspectivas de Educação Integral apresentadas têm como base a concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhecem que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional, quando se observam diferentes dimensões – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere.

Reconhece que os educandos são sujeitos de vivências que dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura dos espaços escolares que afirmam como condição precípua um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade, considerando suas especificidades.

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares.

Portanto, destacamos que é somente a partir do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

8.1 A ampliação e organização dos tempos e espaços no Ciclo de Alfabetização

A alfabetização constitui-se uma das prioridades nacionais no contexto atual brasileiro, considerando os desafios que estão postos para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, assim como preconiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Garantir as condições necessárias para que se efetive a alfabetização das crianças brasileiras constitui um compromisso cuja origem remonta à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, assim como, consubstancia-se novamente como meta expressa no Plano Nacional de Educação estabelecido recentemente por intermédio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Ciclo de Alfabetização, ditado pelo Ministério da Educação em 2010, também foi reconhecido como um importante avanço.

A partir desta determinação, os três anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser vistos como um bloco pedagógico voltado para ampliar, a todos os educandos, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso firmado entre os governos federal, estadual e municipal de alfabetizar

todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, se confirma como uma das principais políticas educacionais do Governo Federal em conjunto com o Programa Mais Educação, programa indutor do conceito de Educação Integral, que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades e acompanhamento pedagógico.

Em especial o Pacto foi concebido constituindo-se num conjunto de ações e intenções que contribuem de forma significativa para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização, favorecendo aos educandos oportunidades significativas de aprendizagem, a partir de reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento.

A alfabetização e o letramento exercem papel estruturante na formação do indivíduo. Por isso, o olhar para os anos iniciais da educação deve ser cuidadoso e responsável, principalmente por parte dos municípios e estados a partir da proposição e execução de políticas educacionais. O direito de aprender e se desenvolver são elementos essenciais e, ao mesmo tempo, prioritários para o desenvolvimento da equidade social.

A meta de alfabetizar meninas e meninos até os 8 (oito) anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla, plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, das capacidades de interagir de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças.

Nesta fase inicial de formação e desenvolvimento humano e de acesso ao mundo letrado, é necessária uma escola que incansavelmente promova ambientes e tempos prazerosos e, cotidianamente, inove e se dinamize, trazendo o mundo da criança para dentro da escola.

Assim, é preciso estruturar ambientes formativos que tenham como aspectos relevantes a ludicidade, a fantasia, o mundo infantil que, ao contrário do que se vê hoje, não se encerra na saída da Educação Infantil. É, ainda, perceber o rito da passagem que deve ser instalado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois a criança de seis a oito anos nutre-se do presente, do aqui e agora, agindo com a intensidade que traz da Educação Infantil.

Suas potencialidades de ser criança devem ser exaltadas e a cada passo dado devem ser valorizadas. Esta criança aprende motivada, tendo suas qualidades destacadas. Daí, ser pertinente investir seguramente num processo de formação

continuada, que coloque sobre a mesa a proposta da escola e revise seus conceitos de alfabetização e letramento, que considere os tempos e os espaços escolares, que seja sensível e atenta às relações que se estabelecem entre a família e a escola e como este vínculo pode fortalecer o desenvolvimento dessas crianças.

Propostas e indicativos para se pensar currículo integrado nos tempos e espaços dedicados à alfabetização e ao letramento passam por possibilidades que visam implementar a integração de saberes, notadamente a interdisciplinaridade, tanto no campo dos conceitos como no campo dos métodos.

Posto isso, a alfabetização deve ser entendida e defendida como um processo integrado a um fazer interdisciplinar sem rupturas de visões de mundo, justamente para atender aos diversos olhares acerca dos fenômenos da vida, sem, entretanto, perder de vista o todo e a parte que compõem o mundo das crianças.

Para assumir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em Ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação e a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância.

Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo de Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que (re)crie os Projetos Político-Pedagógicos e atue interdisciplinarmente nos currículos.

Nesse processo de aprender, a ampliação do tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a aperfeiçoar e direcionar melhor o tempo da escola.

E, tratando-se de um tempo ampliado e pensando na Educação Integral das nossas crianças, defendemos, especialmente, a inclusão do lúdico no espaço escolar.

9. A ludicidade presente na organização do Currículo

Como um ponto de partida para novos debates e reflexões, podemos citar que os direitos de aprendizagem garantidos para as crianças de seis a oito anos de idade recusam uma escola estagnada, considerando que a aprendizagem não *se comprime em tempos recortados e em espaços rigidamente previstos*.

Ao contrário, exigem uma gestão dinâmica e intensa que assuma e, ao mesmo tempo, promova reflexões profundas quanto ao seu papel e possibilidades do oportunizar a alfabetização desde o âmbito curricular até o físico, envolvendo integralmente e quotidianamente a ludicidade na escola, no fazer pedagógico. Nesta escola, há que se aproveitar todos os tempos com as crianças.

Contudo, respeitando as peculiaridades contidas no desenvolvimento físico, psíquico e moral das crianças nesta idade, a presença da ludicidade deve ser o carro-chefe de todas as práticas da escola. Para tanto, será preciso dinamizar, definir e organizar espaços para que estas práticas aconteçam, tais como: cantinhos de brinquedos, projeto brincadeiras, ludoteca, brinquedoteca, estante da magia, varal de fantasias, dentre outras possibilidades.

Entendemos a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina com a participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Deste modo, há a defesa que no Ciclo de Alfabetização ocorra um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares.

É necessário um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências, crianças consumidoras e também produtoras críticas de culturas, sujeitos de direitos, neste caso, direito de serem falantes, ouvintes, leitoras, escritores, autônomas e autorais.

Entender o percurso educativo destas crianças, tendo em vista o direito à alfabetização, é compreender seus direitos de aprender, brincar, serem únicas e respeitadas. É preciso que qualquer orientação norteadora sobre a educação das crianças parta das suas existências e necessidades concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc.

10. Intersetorialidade na Educação Integral – Município de São Paulo

A Cidade de São Paulo, desde abril de 2004, é uma das 15 cidades brasileiras inscritas na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), juntamente com: Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Itapetininga (SP), Jequié (BA), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Pedro (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços e serviços públicos, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender o que a comunidade oferece.

A Prefeitura Municipal de São Paulo possui diversas possibilidades de ação intersetorial, considerando o conceito de cidade educadora e os princípios de direito à cidade que vêm sendo implementados pela atual gestão (2012-2016).

As Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social são as que possuem o maior número de equipamentos nos territórios. Programas como: Saúde na Escola (PSE) que articula as ações das UBS com as Unidades Educacionais na perspectiva de uma educação para a prevenção, visando à melhoria da qualidade de vida da criança e do adolescente e comunidade. Programas como esse permitem a constituição de redes de proteção e a articulação de ações intersetoriais.

O atendimento a crianças e adolescentes acontece para além das escolas, em outros serviços públicos como os Centros da Criança e Adolescente (CCA) no programa São Paulo Integral, sendo as ações desenvolvidas passíveis de articulação curricular. As Secretarias de Esporte, Cultura, Verde e Meio Ambiente também possuem equipamentos que permitem a realização de ações intersetoriais intencionais e sistemáticas. A Secretaria de Esporte e Cultura já avançou na institucionalização das ações intersetoriais a partir dos CEUs. Toda escola poderia ser considerada um centro de irradiação de cultura e de práticas corporais. A ocupação pedagógica dos parques e praças, bem como a constituição de planos de resíduos, compostagem, a perspectiva da alimentação saudável. Enfim, todo o debate sobre educação ambiental, daí decorrente, pode ser articulado para constituição de escolas sustentáveis visando a uma sociedade sustentável.

Outras Secretarias como Direitos Humanos, Igualdade Racial, Pessoa com Deficiência, Mulheres, Segurança, entre outras, promovem direitos tratando de temas que podem ser efetivados em conjunto na perspectiva da rede de proteção social e da educação integral. Temas curriculares como o fortalecimento em direitos humanos, da diversidade sexual, segurança, da pessoa com deficiência etc., podem ser desenvolvidos na Educação Integral.

Podemos citar como bons exemplos de ações intersetoriais, entre outros:

- O Decreto e a Portaria de gestão compartilhada dos CEUs, que instituiu a relevância do trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Educa-

ção, a Secretaria Municipal da Cultura e a Secretaria Municipal dos Esportes, Lazer e Recreação para a implementação das políticas públicas comuns, de caráter transversal e de amplo alcance territorial, visando a um melhor atendimento à comunidade dos CEUs e a estabelecer a necessidade de construção de um plano de ação comum envolvendo programas e atividades de Educação, Cultura e Esportes, Lazer e Recreação que procurem não só ao atendimento às comunidades internas e externas dos CEUs, mas que contribuam para o fortalecimento da rede de proteção social e do exercício da cidadania cultural.

- O programa São Paulo Carinhosa articula 14 Secretarias e institui a Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na Cidade de São Paulo, com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico das crianças com idade entre 0 (zero) e 6 (seis) anos, entre outros.
- O Programa Saúde na Escola (PSE) tem entre seus objetivos: promover a saúde e a cultura da paz; articular ações do SUS - Secretaria Municipal de Saúde às ações da Rede Municipal de Ensino; contribuir para a formação integral dos educandos; para a promoção da cidadania e dos direitos humanos.

Não há dúvidas de que as ações intersetoriais e intersecretariais são basilares para que a cidade de São Paulo ofereça Educação Integral de qualidade considerando-se os territórios da cidade como potenciais espaços educativos e de formação do sujeito em sua integridade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

A NOVA abordagem qualitativa do ensino. **Escola Municipal**, São Paulo: SME, ano 4, n.4, p.5-10, dez.1974.

ABDANUR, Elizabeth. Parques Infantis de Mário de Andrade. **Rev. Inst. Est. Bras.**, São Paulo, n.36, p. 263-270, 1994.

BONOLDI, Magnolia Fracoso. O que são os estudos sociais. **Escola Municipal**, São Paulo: SME, ano 1, n.1, p.30-33, set.1968.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Brasília, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.119, p.147-174, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

COUTO, Cláudio Gonçalves. Mudança e crise: o PT no governo em São Paulo. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n. 33, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200011>. Acesso em: 28 out. 2015.

DELIJAKOV, Alexandre. **500 dos CEUs**. São Paulo: CEU Aricanduva / SME, 2015. (Comunicação oral).

DUTRA, André de Freitas. **O Professor Orientador de Informática Educativa - POIE** das escolas do município de São Paulo. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, dez. 1999.

FGV CPDOC. Acordo MEC USAID. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/busca-simples/verbete/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

FREIRE, Paulo in: FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, n.3, v. 25, p. 103-121, dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n.73, p. 9-40, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000400002>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.188-204, ago. 2006. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf >. Acesso em: 27 out. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (Org.). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PLANO de Educação Infantil - PLANEDI. **Escola Municipal**, São Paulo: SME, ano 8, n.5, dez. 1975.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n.2, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200004&script=sci_arttext#nt04> . Acesso em: 3 nov. 2015.

RIOS, Margarida Maria de Souza Campos. Considerações sobre o programa da escola primária. **Escola Municipal**, São Paulo: SME, ano 1, n.2, p.9-12, set.1969.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.750, de 27 de maio de 2011.** Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015.** Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de

Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs e Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo é uma escola**. São Paulo: SME, 2005.

SCHALCH, Maria Irene. Alfabetizar não basta. **Escola Municipal**, São Paulo: SME, ano 1, n.1, p.30-33, set.1968.

SCHOOLING the World: The White Man's Last Burden. Direção: Carol Black. Fotografia: Jim Hurst. 66 minutos, 2010.

SINGER, Helena. **Territórios educativos**: como aprender na cidade? São Paulo: 2015. Portal Aprendiz. Entrevista concedida a Pedro Ribeiro Nogueira. Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>>. Último acesso em: 23 nov. 2015.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Grandes inovações no sistema educacional. **Revista do Ensino Municipal**, São Paulo, n.1, p.9-12, mar. 1970.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. O significado da escola integrada de oito anos. **Revista do Ensino Municipal**, São Paulo, n.1, p.26, mar. 1970. Caderno especial.

SPOSATI, Aldaiza (Coord.). **Mapa de Exclusão/Inclusão Social de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

VERNIANO, Sebastião Hermes; MELLO, Hermínio de Campos. A escola renovada e o planejamento. **Escola Municipal**, São Paulo, ano 3, n.3, p. 23-27, set. 1971. Edição Comemorativa.

Consultar obras disponíveis na **Biblioteca Pedagógica**
da **Secretaria Municipal de Educação**.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Tel: 55 11 3396-0500

Editorial
Centro de Múltiplos | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Criação e Arte

Angélica Dadario

Núcleo Criação e Arte

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO