

São Paulo Integral
ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos

Sumário

Considerações iniciais	2
O mapeamento das experiências da Rede Municipal de Ensino: início das nossas reflexões.....	3
Experiências em Educação Integral no tempo: até onde caminhamos, onde estamos, para onde pretendemos ir.....	7
As bases legais da Educação Integral.....	18
Princípios e Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral em Tempo Integral	22
Pensando a ressignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral.....	25
Intersetorialidade na Educação Integral	37

Considerações iniciais

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

Mais do que refletir sobre o imperativo contexto, nestas páginas são expressos princípios, diretrizes e 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.

O conceito de Cidade Educadora é trazido como elemento norteador e essencial, evidenciando a necessidade em dialogar, a partir deste documento, com as demais Secretarias e a sociedade civil e suas respectivas ações.

Desempenhamos uma escuta sensível às práticas e experiências já realizadas em nossas Unidades Educacionais, sob a mediação e protagonismo das treze Diretorias Regionais de Educação, o que possibilitou a construção de um percurso reflexivo e de intenso debate. Neste sentido, submetemos este documento à consulta pública e apresentamos este programa sob caráter aberto, intencionado em mobilizar uma ampla ação em que se fortaleçam todos os sujeitos e instituições comprometidas e empenhadas por novos tempos, novas mudanças.

Uma Cidade Educadora, 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.

Desse modo, apresentamos uma concepção de Educação Integral em tempo integral, assumindo-a como diretriz pedagógica, que não se esgota nessas páginas, renovando-se na sua implementação ao contemplar as vozes das crianças e adolescentes, das famílias e de todos os profissionais envolvidos. Contudo, compreendemos a complexidade em propor um sentido concreto e objetivo 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 tais, onde a utopia por uma sociedade emancipadora se mantenha cada vez mais viva.

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 a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A 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 Trabalho¹ 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.

As análises das experiências desenvolvidas nas regiões trouxeram a preocupação de aprofundar o debate acerca do conceito de Educação Integral e pontuaram a importância de fazer essa reflexão em parceria com as Unidades Educacionais, explicitando, inclusive, princípios e diretrizes que norteiam a proposta de educação integral em tempo integral.

A análise das experiências desenvolvidas pelas UEs nas diferentes regiões da cidade apontam para a necessidade de uma política pública de Educação Integral em tempo integral que considere o sujeito no seu desenvolvimento global, em sua condição multidimensional.

A Unidade Educacional é concebida como espaço privilegiado da formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. 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. Uma escola construída no território, com as crianças, adolescentes e comunidade escolar, atenta a sua cultura, valorizada e 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 e Mais Educação Federal, respeitando as diretrizes e princípios de seus Projetos Político-Pedagógicos. 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, busca olhar para o sujeito em sua integralidade, considerando suas pertencas étnicas e de gênero, em suas múltiplas dimensões: física, emocional, intelectual, social, lúdica e cultural.

¹ 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 por SME.

As Unidades Educacionais que aderiram ao Programa Mais Educação/MEC, 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 a finalidade de ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas (ciclos). Em 2014, 365 Unidades Educacionais aderiram ao Programa Federal Mais Educação e tiveram seu Plano de Atividades aprovados pelo MEC, sendo 72.147 educandos inscritos.

DRE	UE	Educandos inscritos
Butantã	21	1.477
Campo Limpo	40	6.184
Capela do Socorro	21	3.211
Freguesia do O/Brasilândia	33	4.092
Guaianases	18	4.201
Ipiranga	15	2.579
Itaquera	20	2.925
Jaçanã/Tremembé	23	3.807
Penha	27	5.899
Pirituba	42	8.731
Santo Amaro	31	3.621
São Mateus	35	7.339
São Miguel Paulista	39	18.081
Total	365	72.147

As Diretorias Regionais de Educação (DREs) desencadearam várias ações para mobilizar a adesão das UEs à política indutora de Educação Integral em Tempo Integral do Programa Mais Educação MEC, tais como: Grupos de Trabalho de formação temática, reuniões com equipes gestoras, formação específica para Professor Orientador de Educação Integral – POEI, entre outras.

A realização das experiências e vivências de ampliação de jornada nas Unidades Educacionais ocorre mais frequentemente nos espaços escolares. A articulação com o território é reconhecida como necessária e imprescindível. A intersectorialidade vai nessa mesma direção, o que fica evidenciado como busca no trabalho desenvolvido nas diferentes regiões, e se constitui num desafio constante.

Em algumas 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 oferecida a todas as turmas em regime de 8 horas-aula diárias.

EMEI em 8 horas

DRE	UE total	UE Parcial	Nº de alunos
Butantã	4	-	683
Ipiranga	10	2	1.717
Jaçanã/Tremembé	5	-	835
Penha	5	-	554
Pirituba	10	-	1.735
Santo Amaro	1	-	114
São Mateus	-	1	274
Total	35	3	5.912

Fonte: EOL – data-base: out./2015

Os CEUs da cidade são 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 a celebração de convênios em campos educacionais como: Cultura Corporal e Movimento; Esportes Radicais; Múltiplas Linguagens Artísticas; Oficinas de imagem/audiovisual, possibilitando a ampliação das possibilidades artísticas para crianças e adolescentes. Além disso, houve continuidade na parceria com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) para as atividades do Projeto de Iniciação Artística (PIA), do Projeto Vocacional e do “Guri”, programa de educação musical que oferece, aos educandos, cursos de canto coral, luteria, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados, percussão e iniciação musical.

A Educomunicação também está presente no desenvolvimento de projetos de expansão da jornada escolar, promovendo o protagonismo infantojuvenil por meio da comunicação e suas tecnologias, por meio de trabalhos colaborativos autorais, projetos educacionais na Educação Infantil, formação para qualificação profissional na Educação de Jovens e Adultos, formação de educadores dos Centros de Educação e Cultura Indígena e formação continuada aos Profissionais de Educação que atuam nas Unidades Educacionais e nas DREs.

Dentre os avanços desencadeados a partir do trabalho na perspectiva da Educação Integral, destacam-se:

- 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 integral;
- 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 da criança e do adolescente.

No entanto, na incompletude de toda a ação educativa há desafios a serem enfrentados:

- ressignificar o currículo e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras;
- potencializar as vivências democráticas;
- expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 8 (oito) horas-aula diárias, durante todo o período de efetivo trabalho escolar;
- fomentar a intersetorialidade e a articulação intersecretarial;
- melhoria da infraestrutura educacional (física, operacional, institucional, de recursos humanos);
- expansão dos territórios educativos;
- aprofundamento da concepção da educação integral;
- ampliação dos recursos humanos e financeiros;
- articulação das ações como um conjunto a serviço do desenvolvimento do processo de aprendizagem de um sujeito integral;

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 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.

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 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.²

² Educação integral : texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/Secad, 2009. p.17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 27 out. 2015.

Não retomaremos a discussão de forma tão ampla, mas é importante marcar que nesse momento houve o primeiro grito de um pensamento para a Educação Integral no Brasil.

Nessa perspectiva, é importante evidenciar o lastro institucional dessa discussão no mesmo período da década de 30 e além. Retomemos dois importantes homens de pensamento e ação do nosso país que tiveram preponderante papel para 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. 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.³

É interessante notar que a experiência dos Parques Infantis na gestão de Mário de Andrade seguiam premissas que hoje pautam muitas das questões da Educação Pública Municipal. Era voltado basicamente para as crianças das famílias operárias da cidade e tinham, como se vê na pesquisa de Ana Lúcia Goulart de Faria e em outras de mesmo assunto,⁴ que havia 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 a capacitação e o 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, ressignificando os tempos e espaços escolares já constituídos e se apropriando 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

³ ABDANUR, Elizabeth. Parques Infantis de Mário de Andrade. **Rev. Inst. Est. Bras.**, São Paulo, n.36, p. 263-270,1994.

⁴ 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.

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. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932)⁵

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”⁶ 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”.⁷

Tendo em vista *o trabalho, a solidariedade e a cooperação*,⁸ os idealizadores do Manifesto reconheciam como direito de cada indivíduo à 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*⁹ 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, as atividades escolares eram realizadas em dois turnos. No turno básico as tarefas

⁵ 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.

⁶ Op. Cit.

⁷ Op. Cit.

⁸ Op. Cit.

⁹ Op. Cit.

aconteciam nas chamadas escolas-classes e, no contraturno, as atividades complementares eram desempenhadas nas Escolas-Parque.¹⁰

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.¹¹

Nos anos 60, Anísio, juntamente com proeminentes intelectuais como Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, entre outros, foram convidados pelo então presidente, Juscelino Kubitschek, para coordenarem 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.¹²

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 nasce também a Universidade de Brasília (UnB) e o Plano de Educação Básica (PEB).

Essas três experiências das quais Anísio Teixeira fez parte - Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Escola Carneiro Ribeiro e Plano Humano - se entrelaçam como um primeiro momento do projeto brasileiro de Educação Integral, mas foram subitamente abortados pelo golpe militar de 1964. 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 1985.¹³ 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. Fala-se com frequência, ao longo do debate dos anos 30 aos anos 60, em formação da autonomia nacional, em higiene, alimentação, socialização, preparo ao trabalho em suma, em Educação plena dos sujeitos educandos: Educação Integral. 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 debate.

¹⁰ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/historico/>

¹¹ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/historico/>

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

¹³ 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.

Também é possível 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 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, desenvolvem.

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

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 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 5.692/71.¹⁴

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 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 foram um período que nacionalmente podemos considerar 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 na revista elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período, demonstram 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 desaparece, ao contrário, crescem e se expandem pelos anos afora, integrando-se

¹⁴ FGV CPDOC. ACORDO MEC USAID. TEMÁTICO. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/busca/busca-simples/verbete/verbete-tematico/acordo-mec-usaid> . Acesso em: 3 nov. 2015.

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, p. 9).

O ano de 1970 é 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. (p.8)

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 ginasial, ora guardam em si. (p. 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. (VERNIANO, Sebastião Hermes; MELLO, Hermínio de Campos, p. 27).

Passados quatro anos de implementação, em 1974, aparentemente as tensões apontadas acima tornam-se mais evidentes e começa a ganhar 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%. (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. (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 planejamentos com a finalidade de oferecer às crianças condições para um desenvolvimento integral. (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 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, entre outros e pressionavam o poder público potencializados pelas mudanças democráticas. A Eleição da candidata Luiza Erundina foi uma resposta dessa urgência nas urnas.¹⁵

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 1993,¹⁶ se antecipando à Declaração de Salamanca¹⁷ e à Lei nº 9.394/96 de

¹⁵ “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*. São Paulo, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200011. Acesso em: 28 out. 2015.

¹⁶ PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. Disponível em:

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ampliou o uso das Tecnologias da informação¹⁸ – 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, gestão 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 feito, 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**.¹⁹

Recriar 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 Erundina, 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 CEUs, com base no Mapa da Exclusão Social e dando continuidade à vocação de

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200004&script=sci_arttext#nt04. Acesso em: 3 nov. 2015.

¹⁷ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

¹⁸ DUTRA, André de Freitas. *O Professor Orientador de Informática Educativa - POIE das escolas do município de São Paulo*. 2010. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - São Paulo, 2010. p.40

¹⁹ 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 conseqüências*. Campinas, 2014.

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 da Cidade de São Paulo, tinham pouco acesso a esses e outros equipamentos públicos.²⁰ Servia também ao processo inverso. Os CEUs seriam irradiadores de participação popular na cidade. Delijakov diz que a sigla CEU pode ser também concebida como “Centro de Estruturação Urbana”.²¹

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 importantes 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”.²² 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 nas mais variadas linguagens para incentivar o protagonismo dos educandos.²³

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

²⁰ PADILHA, Paulo Roberto, SILVA, Roberto da (Org.). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2004.

²¹ DELIJAKOV, Alexandre. 500 dos CEUs. São Paulo: CEU Aricanduva - SME, 2015. (Comunicação oral).

²²

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/ProgramaSaoPauloUmaEscola_07_2005.pdf p.2. Acesso em: 03 nov. 2015.

²³

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/educum/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=50&MenuIDAberto=49> Acesso em: 03 nov. 2015.

de Educação, elevou de 39 em 2012, para 365 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”. Integrar-se-ão ao currículo, podendo ocorrer em qualquer horário da jornada ampliada dos educandos e contando com o apoio e participação da comunidade escolar com seus conhecimentos e formas de compreender e mudar o mundo, fundamentais para uma formação que vise 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.

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 em tempo integral na Cidade de São Paulo tem como princípio, em suas bases legais, a perspectiva da Proteção Integral contida na Constituição federal e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), com uma concepção de criança e adolescente como **Sujeito de Direitos** e que, portanto, tem um conjunto de 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 (ECA, 1990, art. 86)

Há um alinhamento claro entre a Constituição federal de 1988, Constituição Cidadã e o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado pelas 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! Público Subjetivo!

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. (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), historicamente fruto de lutas, constitui-se um avanço no sentido de transformar políticas de Governo em política de Estado, garantindo 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 e, em decorrência, 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 objetivos se constituir como um forte instrumento pela melhoria da Qualidade Social da Educação, pelo fim da evasão e de formas de exclusão de crianças e adolescentes dos diversos sistemas de ensino. Além disso, propôs ações efetivas para viabilizar políticas públicas que o contemplem no sentido de atingir aos 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 prazos bem definidos.

Dentre as metas, destacamos a meta 9 por tratar, especificamente, de Educação Integral em tempo Integral, a qual estamos nos alinhando.

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.

Estratégias:

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 .

Em relação à expansão proposta destacamos que, como alerta Arroyo (2014), “trata-se de adjetivar o substantivo **EDUCAÇÃO**, definindo que almejamos, e já estamos iniciando a realização de uma **EDUCAÇÃO INTEGRAL 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.

Princípios e Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral em Tempo Integral

Os princípios da Educação Integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino

- 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;
- 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;

Mas o que é uma **comunidade de aprendizagem**?

Segundo Torres (1996), 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.

- 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;

Mas o que é um **Território Educativo**?

Para 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.

Essa noção é reafirmada por Valadares, para quem o aumento da carga horária das escolas brasileiras tem dado ainda mais relevância para a questão do território. “Não dá para manter esses meninos e meninas na escola por 4, 5, 8 ou 10 horas. Temos que reforçar a ideia de que a escola tem que explorar os espaços da cidade, torná-la educadora e abrir novas possibilidades de aprendizagem.”

- h) 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;
- i) a **intersectorialidade** 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;
- 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.

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 intersetorialidade 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.

Pensando a ressignificação 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 exercitar 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 exercitar 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 colaborado para a criação de “seres humanos incompletos”.²⁴

²⁴ 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.

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 ressignificação 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 às custas 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 deve estar a serviço das necessidades e interesses dos grupos sociais existentes nos Espaços Educativos dessa Rede, considerando e contemplando a interseccionalidade²⁵ 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 elege 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.

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, em 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.

²⁵A 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.

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 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 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 cheque 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 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.

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 crianças de 0 a 3 anos, CEI (conveniada, direto e indireto) e CEMEI possui uma jornada de 10 horas. Algumas UEs que atendem crianças de 4 e 5 anos (EMEIs) possuem uma jornada de 8 horas²⁶ 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.

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. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº 01/2013, 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

²⁶ Atualmente há 38 EMEIs que oferecem o atendimento em 8 horas por estarem situadas em territórios de baixa demanda de matrícula.

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. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº 01/2013, p.14).

Na construção do currículo da Educação Infantil, a Educação Integral é considerada no que diz respeito, também, ao atendimento em tempo integral, 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 (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº01/2015, 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 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.

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 do espaço escolar que reconhecem 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.

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.

É 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.

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.

Intersetorialidade na Educação Integral

O desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes não pode ser enfrentado sem um trabalho articulado de atores sociais e institucionais, ou seja, entre as pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidade. É o diálogo entre esses diversos setores que permite construir um conjunto de ações integradas, capazes de responder com maior eficiência aos desafios propostos pela Educação Integral.

Para que territórios, escolas e instituições educativas respondam a esse desafio, é necessário que se forme uma rede intersetorial (com habilidades e expertises diversas) capaz de olhar para as múltiplas dimensões de um indivíduo: física, intelectual, social, afetiva e simbólica.

Histórico da gestão intersetorial

No que tange à formulação e à implementação de políticas públicas, a gestão intersetorial é um enfoque recente e desafiador para a administração pública brasileira. A trajetória setorial das políticas são diferentes entre si, em função de sua história, movimentos sociais que as construíram, seus marcos regulatórios, as responsabilidades na esfera governamental e a variedade de interesses que compõe sua agenda.

Segundo a pesquisadora Stela da Silva Ferreira, na publicação “Educação Integral e Intersetorialidade”, do Salto para o Futuro/ TV Escola, do Ministério da Educação, “as políticas públicas setoriais estão estruturadas para funcionarem isoladamente. Planejamentos, orçamentos, normatizações técnicas, recursos humanos, enfim, todo o modelo de gestão é pensado, via de regra, em função do grau de especialização e profissionalização de cada área”.

Por exemplo, do ponto de vista dos direitos das crianças e dos adolescentes a necessidade de uma gestão intersetorial surgiu da ampla mobilização dos movimentos sociais no período que sucedeu a Constituição de 1988, época em que a assistência social foi elevada à condição de política pública e regulamentada pela sua respectiva Lei Orgânica (LOAS, 1993) e que os municípios tiveram o desafio de realizar as políticas

públicas de proteção social para à infância e à adolescência conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, na época, recém-aprovado.

Os “novos direitos sociais”, como ficaram conhecidos, trouxeram para a agenda pública uma complexidade desconhecida pelos gestores até então: a ideia de que a rede integral de proteção à criança e ao adolescente precisa integrar todas as instâncias de articulação do poder público e da sociedade civil por meio de uma gestão intersetorial.

Gestão intersetorial na Educação Integral

E qual é a trajetória da política de Educação Integral em nosso país? É possível apontar que, até bem pouco tempo atrás, a Educação Integral era vista como uma política exclusivamente setorial, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação. As experiências inovadoras realizadas nos equipamentos de ensino, como as Escolas-parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), embora tivessem uma perspectiva interdisciplinar em suas atividades, pouco traziam de articulação com outras políticas públicas existentes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, por sua vez, a legislação brasileira passou a prever a implementação da Educação Integral, destacando o aspecto do “tempo”, por meio das “escolas de tempo integral”. E, mais recentemente, com advento do programa Mais Educação - MEC e com o crescimento das experiências em todo o Brasil, observa-se uma mudança no conceito, não restringindo mais a integralidade ao fator temporal, mas também à expansão de espaços e à diversidade de agentes educativos nos processos.

Dessa forma, passou-se a compreender que as políticas interssetoriais de Educação Integral exigem articulação de saberes, tempos e espaços, planejamento, avaliação e o alcance de resultados por meio do enfrentamento de uma realidade extremamente complexa.

Em suma, a realização da Educação Integral convoca as diversas políticas setoriais a atuarem em conjunto para promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

Nessa perspectiva, o trabalho em rede se torna chave em todas as ações centrais de um programa ou política de Educação Integral – do planejamento à execução, monitoramento e avaliação. Para tanto, faz-se necessário que o modelo de gestão seja definido com planos de ações estruturados, responsabilidades e papéis dos envolvidos e instrumentos de monitoramento e avaliação da própria estrutura de rede.

Da mesma forma, prevê-se a articulação das dimensões financeiras e de recursos, integrando ações, equipes e projetos para um fim comum.

Na perspectiva da Educação Integral, a intersetorialidade deve fazer parte de sua concepção e estrutura, tomando como princípio a necessidade de todos – sociedade, escola, serviços e poder público – atuarem coletivamente e de forma interdependente para um mesmo fim.

A intersetorialidade é orientadora das demais dimensões, é ele que confere sentido territorial às novas formas de organização e ações escolares.

Nesse contexto, a rede estimula a intersetorialidade como uma forma de organização horizontal e democrática no território, tanto na perspectiva gerencial, quanto na técnica e nas etapas de concepção e planejamento das ações. Como explica Nilson, no texto Intersetorialidade de contextos territoriais, “a educação integral, na perspectiva da intersetorialidade, convoca os gestores e educadores a fazerem uma gestão destas relações nos territórios”, referendando que o que dá vida às redes intersetoriais são as dinâmicas que surgem das próprias relações institucionais e interpessoais, a qualidade dessas conexões, a integração de diversos grupos e setores sociais.

Por fim, a intersetorialidade na Educação Integral articula pessoas, organizações e instituições com o objetivo de compartilhar causas, projetos de modo igualitário, democrático e solidário. Ela instaura uma forma de organização baseada na colaboração e na divisão de responsabilidades e competências, uma nova articulação política que prevê uma aliança estratégica entre os atores sociais (pessoas) e forças (instituições).

Este trecho foi publicado originalmente em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/intersetorialidade-na-educacao-integral/> Último acesso em 28/10/2015

INTERSETORIALIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

“O município de São Paulo foi fundado em 25 de janeiro de 1554 com a construção de um colégio... no Pátio do Colégio. Uma cidade educadora desde o nascimento”.²⁷

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 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.

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 UBSs 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 (CCAs) no programa São Paulo Integral, sendo as ações desenvolvidas passíveis de articulação curricular. As

²⁷ SOARES, José. Professor da Rede municipal de educação de São Paulo.
<http://porumacidadeeducadora.blogspot.com.br/> Último acesso em 28/10/2015

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 avançaram 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 uma sociedade sustentável.

Outras secretarias como a de Direitos Humanos, Igualdade Racial, da Pessoa com Deficiência, Mulheres, GCM, entre outras, promovem direitos tratando de temas que podem ser efetivados em conjunto na perspectiva dos direitos sociais 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 portaria de gestão compartilhada dos CEUs que institui a relevância do trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação, 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 um melhor atendimento à comunidade dos CEUs e a estabelece a necessidade de construção de um plano de ação comum envolvendo programas e atividades de Educação, Cultura e Esportes, Lazer e Recreação que visem não só o 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 que 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

de Municipal de Ensino; contribuir para a formação integral dos educandos; para a promoção da cidadania e dos direitos humanos.

O desenvolvimento integral de ações intersecretariais constitui um dos maiores desafios da Educação Integral.