



**CIDADE DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

# EDUCAÇÃO INTEGRAL



**POLÍTICA SÃO PAULO EDUCADORA**



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**EDUCAÇÃO INTEGRAL**  
**POLÍTICA SÃO PAULO EDUCADORA**

São Paulo | 2020

### COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - COCEU

Maria de Fátima de Brum Cavalheiro - Coordenadora

#### EQUIPE TÉCNICA

Francisco Wilton Duarte de Matos; Lilian Tavares Dias; Marcos Renato Cezar; Paula Leocadia Pinheiro Custódio; Roberta Guasti de Paula e Silva Claussen; Valdecir da Silva.

#### DIAC

André Ricardo de Sousa; Bernardo Bosio Mathias; Gleison Ferrare dos Santos; Jose Carlos Suci Junior; Rosa Caro; Roseli Marcelli Santos de Carvalho; Solange de Fátima Araujo; Wellington Goulart Martins.

#### DIGP

Cleuber Gonçalves; Erika de Araujo Prudente; Marcia Helena Matsushita; Maria Fátima de Oliveira; Rogério Gonçalves da Silva; Romulo Araujo Fernandes; Taize Grotto de Oliveira.

#### DIESP

Camila Aparecida Garcia; Eder Alexandre Magalhães; Elaine Cristina Tavares da Silva; João Henrique dos Santos Ferreira; Jonathan Willian Ferreira Guerra; Marcia Regina A. Sacco Martino.

#### EQUIPE ADMINISTRATIVA

Érika Ferraz Gasparini; Nailda Pereira de Araujo; Valdirene Pires Floriano; Fernanda Cândido Gomes.

### COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

Daniela Harumi Hikawa - Coordenadora

#### CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

#### NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa - Capa, Projeto Gráfico e Ilustrações  
Angélica Dadario  
Cassiana Paula Cominato  
Fernanda Gomes Pacelli  
Simone Porfírio Mascarenhas

### CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTO

#### ORGANIZAÇÃO

Amanda Martins Amaro (Supervisora Escolar da RMESP)  
Uyara Vieira Costa de Andrade (Supervisora Escolar da RMESP)

#### ASSESSORIA

Adriana Bauer  
Ana Paula de Pietri

#### EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

Elayne Fernandes Pinheiro (Coordenadora Pedagógica da RMESP)  
Fabio Luiz Villani (Diretor de DICEU)  
Felipe Arruda (Instituto Tomie Otake)  
Jamir Cândido Nogueira (Supervisor Escolar da RMESP)  
Maria Cristina Momesso (Supervisora Escolar da RMESP)  
Natacha Costa (Associação Cidade Escola Aprendiz)  
Natame Diniz (Instituto Tomie Otake)  
Paula Leocadia Pinheiro Custódio (COCEU)  
Roberta Guasti de Paula e Silva Claussen (COCEU)

#### GRUPO DE TRABALHO SÃO PAULO EDUCADORA

##### LEITORES CRÍTICOS

Aimee Marcelle Batista (DICEU)  
Agda Sardenberg (Associação Cidade Escola Aprendiz)  
Alessandra Ruiz Barbosa Leite (Supervisora Escolar da RMESP)  
Carla da Silva Francisco (DIEFEM/COPEU)  
Claudia Galian (Faculdade de Educação da USP)  
Debora Carubbi Cleite (Coordenadora Pedagógica da RMESP)  
Fabiana Bezerra Nogueira (DIPED)  
Fátima Bonifácio (DIEI/COPEU)  
Joana Alves da Silva (DIGP/COCEU)  
Jose Carlos Suci Junior (DIAC/COCEU)  
Lilian Tavares Dias (COCEU)  
Marcia Andreia Bonifácio da Costa Oliveira (NAAPA/ NTC/ COPED)  
Marcia Helena Matsushita (DIGP/COCEU)  
Rosalba Terezinha Pessoa Fernandes (Professora da RMESP)  
Rita de Cassia Pina Mendes (ATE da RMESP)  
Taize Grotto de Oliveira (DIGP/COCEU)  
Thais Cristiane Padilha (DIEJA/COPED)  
Viviane Arbex (DICEU)  
Viviane Aparecida Costa (NTC/COPED)  
Wanessa Aparecida Perico Alexandre (DIEI/COPED)

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Educação Integral : política São Paulo educadora. – São Paulo : SME / COPEU, 2020.

104p. : il.

Bibliografia

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Educação integral. 3. Educação – Currículos I. Título.

CDD 370.11



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

# CAROS EDUCADORES,

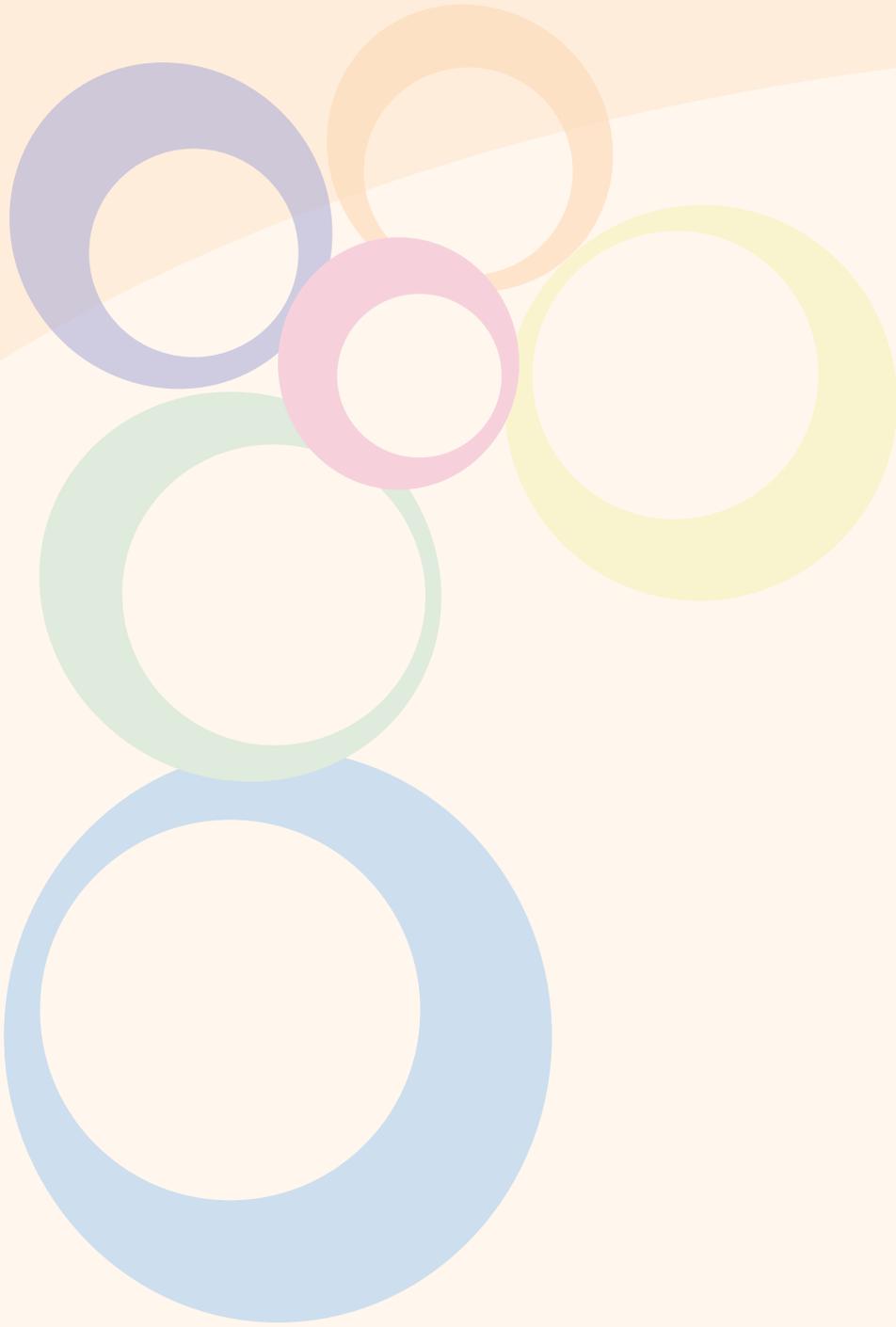
É com imensa satisfação que a Secretaria Municipal de Educação apresenta o documento conceitual sobre a Política São Paulo Educadora e a Educação Integral, que tem por objetivo principal integrar um conjunto de referenciais teóricos que possam subsidiar o trabalho pedagógico na concepção da Educação Integral nas diferentes Unidades Educacionais (UEs) da Cidade de São Paulo. O presente documento é resultado de um trabalho de produção coletiva a partir de pesquisa documental sobre Educação Integral, considerando-se, principalmente, o percurso do Programa São Paulo Integral na Rede Municipal de Ensino, bem como as experiências vivenciadas, tanto no processo de acompanhamento, quanto no de formação dos diversos sujeitos que atuam na Rede.

Nesta primeira edição, o documento traz a perspectiva conceitual da Educação Integral e a compreende como um direito fundamental presente na Constituição Federal (1988), no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Plano Municipal de Educação (2015-2025). A segunda edição do documento cuidará da perspectiva prática da Política São Paulo Educadora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, exemplificando como as Unidades Educacionais se organizam no território e como suas práticas dialogam com a concepção.

A intenção, para além da diversificação do currículo, ampliação e qualificação dos tempos e espaços, é possibilitar a utilização do território como espaço de pertencimento, imprescindível para que a Educação Integral aconteça e seja significativa. O território torna-se um espaço de pertencimento e aprendizagem, quando o estudante experencia o lugar em que vive, compreende suas próprias histórias, constitui e forja sua identidade e atua na transformação da sua realidade.

Todo o processo de produção deste documento amparou-se, fortemente, no processo formativo e no acompanhamento realizado na Rede Municipal de Ensino, sobretudo aquele que é realizado in loco nas DREs e Unidades Educacionais que aderiram ao Programa São Paulo Integral; nos momentos de encontros com a Rede Municipal de Ensino durante os Seminários de Educação Integral; nos encontros com os grupos de educadoras, educadores, gestores, coordenadores pedagógicos e auxiliares técnicos administrativos que participaram do Curso de Formação em Educação Integral realizado em diferentes polos da cidade; nos momentos destinados aos debates durante os Encontros e Seminários Regionais sobre Educação Integral promovidos pelas diferentes Diretorias Regionais de Educação bem como nos encontros formativos com o Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”, composto por representantes das DICEUs, DIPEDs, DIAFs e Supervisão Escolar.

Bruno Caetano  
Secretário Municipal de Educação



# Sumário

Lista de Siglas.....	6
Introdução.....	9
Princípios e concepções da Educação Integral.....	13
Educação Integral no Brasil: um breve panorama histórico e contextual .....	21
A trajetória da Educação Integral no município de São Paulo .....	31
Os desafios de se pensar o Currículo na perspectiva da Educação Integral .....	49
Diretrizes de implementação da Política São Paulo Educadora .....	53
O princípio da Educação Integral no Currículo da Cidade de São Paulo .....	63
Avaliação da e na Educação Integral.....	93
Referências bibliográficas.....	101

## Lista de Siglas

ATE	Auxiliar Técnico Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
COCEU	Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
CRECE	Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DIAC	Divisão de Articulação Cultural
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DIAP	Divisão de Articulação Pedagógica
DICEU	Divisão dos CEUs e da Educação Integral
DIEE	Divisão de Educação Especial
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIESP	Divisão do Esporte, Corpo e Movimento

DIGP	Divisão da Gestão Democrática e Programas Intersecretariais
DIPED	Divisão Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
NTF	Núcleo Técnico de Formação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
POEI	Professor Orientador de Educação Integral
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPI	Programa São Paulo Integral
UE	Unidade Educacional
UNICEU	Universidade dos Centros Educacionais Unificados



## Introdução

Ao longo do processo de elaboração do documento, partiu-se de conceituações contemporâneas da Educação Integral e de suas diversas formas de atendimento.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem como premissa a Educação Integral. O Currículo da Cidade, em todas as suas etapas, modalidades e formas de atendimento, orienta-se pela Educação Integral entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania. Trata-se não de uma modalidade, mas uma concepção política, um paradigma urgente, necessário e possível para a qualidade social em educação na nossa cidade. Uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva da Cidade Educadora.

NÍVEIS	ETAPAS	FASES	MODALIDADES								
			Presencial	EJA	Educação do Campo	Ed. Profis. e Tecnologia	EaD	Ed. Especial	Ed. Indígena	Ed. Quilombola	
Educação Básica	Educação Infantil	0 a 3 anos	x		x				x	x	x
		4 a 6 anos	x		x				x	x	x
	Ensino Fundamental	6 a 14 anos	x	x	x		x	x	x	x	x
	Ensino Médio	15 a 17 anos	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Educação Superior	Graduação		x			x	x	x			
	Pós-Graduação		x				x	x			

Essa concepção, no entanto, não se confunde com Educação em tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas Unidades Educacionais de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Ela não se define pelo tempo de permanência, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Na perspectiva da multidimensionalidade, as propostas pedagógicas devem se organizar organicamente de maneira a reconhecer e valorizar as singularidades, a diversidade social, cultural, de gênero, religiosa, territorial, socioeconômica e linguística. Propôs-se que, a partir desta, algumas publicações fossem referenciadas de modo a se recuperar, historicamente, como foi se constituindo a concepção de Educação Integral no contexto brasileiro e no Município de São Paulo.

Assim, serão apresentadas, além das concepções e conceitos da Educação Integral do Currículo da Cidade de São Paulo, as compreensões históricas deste processo no Brasil, das bases legais que amparam políticas públicas de Educação Integral e da importância da formação integral das crianças no século XXI, de modo a integrar saberes e educar para transformar. Após toda a contextualização contemporânea e o resgate histórico com seus diversos referenciais teóricos, apresenta-se a trajetória deste conceito no Município de São Paulo. Em seguida o documento propõe, potencializa e redimensiona diretrizes para o fortalecimento da implementação desta concepção (ou concepções) bem como da Política São Paulo Educadora. O último capítulo tratará da Avaliação da e na Educação Integral.

Deste modo, as publicações produzidas neste contexto, possibilitarão um diálogo mais direto sobre os avanços, os desafios e as ações que se realizam para que a Educação Integral, independentemente da jornada expandida ou regular, aconteça nas Unidades Educacionais do Município (CEIs, CEMEIs, EMEBS, EMEIs, EMEFs, EMEFMs, CIEJAs e CECIs). Com relação, especificamente, ao Programa São Paulo Integral, vigente na Rede Municipal de Ensino desde 2015, é importante destacar que este é parte da Política São Paulo Educadora, Meta 14, Projeto 25, a constar no Plano de Metas do Município (2017-20).

Assim, "Fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo permanente e ações conjuntas com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil"<sup>1</sup> é parte das ações para que seja atingido o Ideb de 6,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Todavia, a implementação e a compreensão da concepção de Educação Integral em uma rede de ensino implica, diretamente, em uma nova maneira de se pensar o

1

Instrução Normativa SME nº 21 de 19 de agosto de 2019, reorienta o programa "São Paulo Integral – SPI" nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos –EMEBS e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

currículo desde sua formulação até o trabalho pedagógico em sala de aula. Trata-se de uma proposta bastante desafiadora, pois possibilita aos educadores e a toda a comunidade escolar repensar sobre como o trabalho pedagógico pode dialogar com os diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos diferentes territórios da cidade.

É preciso reconhecer a potencialidade dos territórios enquanto espaços educativos e construir aprendizagens significativas, em que os estudantes sejam, de fato, reconhecidos como sujeitos da própria aprendizagem. Por reconhecer o quão é complexa a concepção e implementação da Educação Integral é imprescindível o amplo diálogo, a escuta e a participação dos educadores, a comunidade escolar e equipes da Secretaria Municipal de Educação.

Todas as concepções e práticas pedagógicas dos territórios educativos, as publicações, o resgate histórico, entre outros, referenciados neste documento devem inspirar e provocar, os sujeitos históricos do processo de aprendizagem, instigando-os, de fato, para uma transformação na forma de pensar e agir de todos os atores participantes da educação. É imprescindível o estudo e o debate constante entre todos de maneira a se observar os problemas e os avanços ao longo do processo na perspectiva da Educação Integral.

A política pública de Educação Integral na Cidade de São Paulo é fruto de uma longa história que vem se construindo.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

Nestes quase 30 anos, a agenda da Educação Integral seguiu resistindo nas ações e fazeres pedagógicos em muitas Unidades Educacionais, pautando e materializando-se em Programas da Secretaria Municipal de Educação, indutores de projetos integrados entre Unidade Educacional, comunidade e território para o pleno desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, independentemente do tempo expandido da jornada escolar.

Este documento é, sobretudo, um convite aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para seguirem um processo de reflexão coletiva no que se refere aos melhores caminhos para planejar, avaliar e articular um trabalho integrado e integrador. ▶



Vídeo: Educação Integral: Por uma política de Cidade Educadora  
<https://www.youtube.com/watch?v=qwgK9HK6oeU&t=2s>



## Princípios e concepções da Educação Integral

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (**intelectual, social, cultural, emocional e física**) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania. Compreende, portanto, que uma educação de qualidade, inclusiva e universal, considera um currículo integrador dos diferentes contextos sociais, culturais, saberes locais, econômicos e dos conhecimentos historicamente construídos, que amplie os espaços de participação, reflexão e consciência com o compromisso de se constituir uma sociedade de direitos, promovendo o protagonismo dos estudantes. ●

A Educação Integral é uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades. Na condição de concepção, sustenta-se por quatro princípios: **equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade** (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019).

Promove a **equidade** ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais. É **inclusiva** porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. É **contemporânea** porque tem como foco a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo e, ainda, se alinha à noção de **sustentabilidade** porque se compromete com os processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com uma integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, p. 17-18). ●

Dentre as dimensões para a formação integral, as quais inter-relacionadas constituem os sujeitos, a **dimensão intelectual** refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise



Conceito e dimensões da Educação Integral <https://educacaointegral.org.br/conceito/>



ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>. Último acesso em 09/11/2019.

crítica, da “leitura do mundo” e da capacidade de acessar e produzir conhecimento. Esta dimensão melhor acontece quando em sinergia com as demais, pois o ser humano se constitui de forma indissociável a elas. Para compreensão de si e do mundo as dimensões se inter-relacionam. É direito de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e é dever da Unidade Educacional efetivar este processo, bem como reconhecer e potencializar os saberes locais e incorporá-los ao Currículo na prática cotidiana. Recuperando-se a concepção do termo “leitura de mundo”, cunhado por Paulo Freire, que significa a necessidade de se conhecer profundamente a realidade e o mundo, para nela e para nele intervirmos de forma dialógica. No artigo sobre a “leitura do mundo” e a leitura da palavra, Freire (2015) afirma:

“[...] não havia dicotomia, mas relação entre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência e a filosofia; também, para ele não poderia haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. Entre texto e contexto há uma conexão intrínseca, mediatizada pelo diálogo entre os seres humanos, que não permite que possa existir diálogo fora daquela relação, isto é, fora da relação texto/ contexto [...]” (FREIRE, p. 296)

A **dimensão física** refere-se a um entendimento que supera o padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural. Nesta proposta o situa, então, dentro da área das linguagens e, portanto, atento à criticidade que a contemporaneidade exige.

O corpo não é um mero suporte que deve estar a serviço da razão. Do mesmo modo que os saberes não podem ser hierarquizados, a dicotomia corpo-mente também é superada.

Trazendo para o campo dos afetos, a relação do corpo e suas emoções, que por vezes também é dicotomizada, somando-se a separação corpo razão, Sousa Santos (2019 p. 154) propõe o Corazonar, que “é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. É o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento/razões, por outro”.

Bondía (2002) aponta que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Este saber, este conhecimento, não se separa do indivíduo concreto do qual é encarnado.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (BONDIA, 2002, p. 20)

Na perspectiva da Educação Integral, o corpo, portanto, carrega histórias, memórias, culturas, contextos, e os gestos presentes em cada manifestação, são textos que podem ser lidos, refletidos e ressignificados de acordo com a própria cultura local. A interpretação destes corpos-textos não relativa apenas aos seus aspectos biológicos, mas também socioemocionais e culturais.

A **dimensão emocional e afetiva** relaciona-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento. O trabalho pedagógico com Educação Integral busca romper a lógica do individualismo e da competitividade sem solidariedade. Assim, permite que as experiências pedagógicas promovam melhores relações pessoais, as quais podem minimizar os conflitos e promover melhores relações entre aqueles que estão dentro e fora da Unidade Educacional. Neste sentido, as atividades realizadas no âmbito coletivo, como os trabalhos em grupo, as rodas de conversa, os roteiros de estudos, projetos, entre outros, poderão resultar em melhores oportunidades de aprendizagem, pois favorecem outras experiências e propiciam espaços de debates, discussões, análises críticas dentro e fora do ambiente escolar.

A **dimensão social** relaciona-se à atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais, criar saberes, valores e modelos de comportamento para que assim possamos nos relacionar e viver nessa sociedade. Para Vitor Henrique Paro, contemplando a necessidade de formação para a democracia, é importante que estudantes sejam formados para agir e interagir, para isto devem sentir que suas vidas estão integradas a um todo social para o qual eles contribuem com suas ações e com a participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e suas vontades manifestas sejam levados em consideração. (PARO, 2018, p. 27; 28).

A **dimensão cultural** diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contempo-

râneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade. A cultura e as artes são os campos privilegiados para o desenvolvimento da percepção, do senso crítico e da criatividade, e trazem consigo a potência de compreensão e reinvenção das realidades existentes em cada contexto social, principalmente no que diz respeito à transformação de relações de opressão e desigualdade. Assim, além de estimularem a fruição estética, a contemplação, o encantamento, o desenvolvimento emocional e da linguagem, a sensibilidade, a imaginação e a crítica, a cultura e as artes são campos fundamentais de construção da própria democracia, pois, quando livres e não hierarquizadas (entre centro e periferia, ou entre alta e baixa cultura), viabilizam a pluralidade de pensamentos e expressões simbólicas vitais para uma sociedade democrática.

A dimensão cultural diz respeito também à diversidade e produção cultural em suas diferentes linguagens, às questões identitárias, práticas e costumes. Nas últimas décadas, a cultura passou a ser considerada não apenas como formas de expressão da vida em sociedade, mas como um campo de atuação humana, um espaço de lutas – dimensão política. Assim, as questões relativas às diferenças de classe social, étnicas, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, o conhecimento cotidiano dos estudantes, as redes de saberes, as diversas práticas institucionais em que eles crescem e se desenvolvem, passaram a ser integrados nos modos de compreender a dinâmica da escola (LIBÂNEO, 2013, p. 6)

Na perspectiva da multidimensionalidade, as propostas pedagógicas a serem realizadas no contexto escolar devem se organizar organicamente de maneira a reconhecer e valorizar as singularidades, a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, territorial, socioeconômica e linguística.

Assim, a Educação Integral, desde os anos iniciais, cumpre o papel fundamental nas discussões sobre desigualdade, racismo, homofobia, violência de gênero, relações da humanidade com a natureza, temas emergentes na contemporaneidade, questões filosóficas, culturais, políticas e sociais ao lado dos conhecimentos historicamente construídos de maneira a promover a formação de indivíduos com oportunidades de realizarem as suas escolhas, que sejam atuantes na sociedade, **éticos, criativos e que valorizem o conhecimento e a vida.**

Desta forma, busca-se afirmar, no presente documento, a Educação Integral como uma concepção que se materializa em programas indutores de **trabalhos pedagógicos entre Unidade Educacional, comunidade e território** para o pleno desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente do tempo expandido da jornada escolar.

(...) exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta. (GADOTTI, 2009, p. 9)

O conjunto da obra de Paulo Freire, inspiradora para Moacir Gadotti, carrega uma visão de educação humanizada de resistência à opressão. No âmbito da Educação Integral, sua obra é referência uma vez que defende a educação crítica, libertadora, a problematização, e, sobretudo, considera a cultura dos educandos no processo de formação. Ainda, para Gadotti (2006), sobre a obra de Paulo Freire, “Enquanto Educadora, a Cidade é também Educanda”, portanto, neste sentido, a cidade [...] é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento”. (GADOTTI, 2006)

Para Bernardete Gatti:

“O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espaçial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GATTI apud GUARÁ, 2006, p. 16)

Diante de todas as dimensões as quais inter-relacionadas constituem a formação dos sujeitos, torna-se muito complexo delimitar as possibilidades do trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais de maneira equilibrada. A discussão sobre o tempo expandido nas Unidades Educacionais não pode se apoiar apenas na organização do trabalho escolar e sim em como se constitui um currículo e um Projeto Político Pedagógico que ampliam a oferta de experiências aos estudantes em diálogo com os documentos curriculares produzidos, com **intencionalidades pedagógicas claras** e considerando os **diferentes contextos dos territórios** como temas geradores para projetos nas Unidades Educacionais.

Neste sentido, retoma-se a concepção de **Cidade Educadora**, na qual todos os espaços, tempos e saberes da cidade são considerados como potencialmente educativos, possibilitando o trabalho pedagógico para além das salas de aulas. ▶ ●



Vídeo: Cidade Educadora [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=8&v=f1Foze-TLIY&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=f1Foze-TLIY&feature=emb_logo)



Carta das Cidades Educadoras <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

É imprescindível assegurar que todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam independente do tempo em que estejam na Unidade Escolar. Assim, priorizar a extensão do tempo para crianças e adolescentes menos favorecidos socialmente como apontou, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011), indica que há uma preocupação maior com a prática do mundo do trabalho, ao conjugar a permanência da criança na Unidade Educacional com o horário de trabalho dos pais do que com questões que visam à formação integral dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Todavia, diante de um país tão desigual economicamente, a Educação Integral precisa também garantir às crianças e adolescentes mais vulneráveis a possibilidade de acessar conhecimentos disponíveis em outros contextos que não sejam os escolares. Ampliar a oferta de experiências pedagógicas no campo das artes, por exemplo, pode despertar nas crianças e nos adolescentes outras visões de mundo, proporcionar novas possibilidades de escolhas.

Na Cidade de São Paulo, a partir da criação dos CEUs (Centros de Educação Unificados), grande parte da periferia da cidade passou a ter acesso aos espetáculos teatrais e musicais, tornando-se um equipamento público que atende diretamente ao que se discutiu até o presente momento, a formação multidimensional dos sujeitos. Os CEUs na Cidade de São Paulo se configuram como um locus potente para o trabalho com a Educação Integral.

Ainda, considerando a oferta da Educação Integral em tempo expandido para as crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, é importante reiterar a relevância do contexto do território para as práticas pedagógicas. Este é um caminho promissor para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel como cidadãos. A Unidade Educacional que promove o protagonismo e a gestão democrática ensina a pensar em novas soluções e não oferece respostas prontas. Deve fazer questionar, ao invés de calar as vozes das crianças e dos adolescentes. A Unidade Educacional com Educação Integral, precisa despertar o interesse na descoberta do mundo, que deve ultrapassar as barreiras dos muros nos equipamentos.

## Para que educar na perspectiva da Educação Integral?

Pretende-se responder a essa questão a partir de dois caminhos que são diretamente relacionados. O primeiro deles é que, considerando-se o trabalho pedagógico sob as várias dimensões dos sujeitos, isto é, intelectual, física, emocional, social e cultural, a

Educação Integral impacta diretamente em aprendizagem mais ampla, de maneira a emancipar o sujeito e torná-lo livre para as suas escolhas futuras. Outra resposta seria a possibilidade que a Educação Integral produz ao permitir o trabalho pedagógico no âmbito da **Redução das Desigualdades**, pelos **Direitos Humanos** e pela **Justiça Social**.

No que se refere à Educação Integral como aliada à Educação em Direitos Humanos, é importante destacar alguns apontamentos. O primeiro deles é compreender que a Educação em Direitos Humanos vai além da Educação para a Cidadania, como se observa na publicação de Benevides (1998).

“A ideia da cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e aos direitos do cidadão.” (BENEVIDES, 1998, p. 4)

“Os Direitos Humanos são universais e naturais, o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana.” (BENEVIDES, 2003, p. 41)

Sendo a Educação em Direitos Humanos, um direito universal e não atrelado a decisões políticas de governos específicos, compreendê-la no âmbito escolar possibilita que os estudantes sejam capazes de se posicionar politicamente diante das condições de violência e de desigualdade a que muitas vezes são expostos. Sejam capazes, também, de compreender e agir criticamente sobre muitas situações que ferem os Direitos do Cidadão pautados na Constituição de 1988.

A Secretaria Municipal de Educação prima pela garantia dos processos de garantia de direitos e de criação sistemática de espaços para o diálogo e implementa ações de mediação de conflitos nas Unidades Educacionais, bem como promove projetos na perspectiva da Educação Integral voltados também para as questões de sofrimentos na infância e na adolescência. ▶



Vídeo: Conceito de Educação Integral\_Prof. Miguel Arroyo  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=33&v=SzqmiLxm-bc&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=SzqmiLxm-bc&feature=emb_logo)



## Educação Integral no Brasil: um breve panorama histórico e contextual

Nos últimos anos, políticas indutoras de Educação Integral tanto em nível federal quanto em nível municipal, tiveram como objetivo ampliar a oferta de Educação Integral em tempo integral em várias cidades brasileiras (MOLL, 2012). Em um período histórico e em um Brasil predominantemente rural nos anos de 1930, Anísio Teixeira, natural da Bahia, e Mário de Andrade, natural de São Paulo foram os precursores de um grande movimento em defesa da educação pública e de qualidade para todos os brasileiros. Ambos foram, também, defensores da Educação Integral, com atuações acadêmicas e políticas, das quais resultaram experiências educacionais inovadoras em suas épocas, e inspiraram projetos mais recentes, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, criados no início dos anos de 1980 e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo, criados no início dos anos 2000.

Anísio Teixeira rompeu com as concepções integralistas de sua época, as quais partiam de correntes autoritárias e elitistas que defendiam a ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Esta corrente fazia parte da Ação Integralista Brasileira, cujos membros defendiam a educação em tempo integral como uma maneira efetiva de manter os indivíduos mais pobres por mais tempo na Unidade Educacional, mantendo-os, assim, distantes das relações sociais nos meios mais favorecidos.

A ruptura do Movimento Integralista se concretiza com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, o qual contou com a participação de vários intelectuais da época, dentre eles o próprio Anísio Teixeira e Mário de Andrade. Este Manifesto aponta para os seguintes objetivos: promover o direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação; promover o direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral; promover condições que atendam às necessidades de a Unidade Educacional aparelhar-se de forma a alargar os limites e o raio de ação para promover a Educação Integral sob as diversas dimensões do sujeito (CAVALIERI, 2010). ▶

Para a **Cidade de São Paulo**, um marco importante para a história da Educação Integral, na mesma década em que se publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educa-



Documentário Educadores  
Brasileiros: Anísio Teixeira -  
Educação não é Privilégio  
[https://www.youtube.com/  
watch?v=Is-FoXhfm\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=Is-FoXhfm_Y)



Para saber mais: História do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova



Assista ao vídeo disponível no YouTube sobre os 70 anos de história da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio: <https://www.youtube.com/watch?v=-8FFmiAFIaM>

ção”, foi a criação dos “Parques Infantis”, pelo artista, intelectual, Mário de Andrade, o qual foi nomeado diretor do Departamento de Cultura e Recreação da municipalidade durante o mandato do prefeito Fabio da Silva Prado (1934-1938). ●

Os Parques Infantis foram criados pela Prefeitura de São Paulo entre 1935 a 1938 e tinham como objetivo promover o desenvolvimento físico, intelectual e social de crianças com idades entre 3 a 12 anos, em espaço não escolar, com base na educação e na recreação, tendo como eixo central a diversidade étnica brasileira. Os Parques Infantis eram marcados por não separar os pilares cuidado-educação-cultura, e por integrar uma proposta de busca de identidade nacional (FARIA, 1995). Foi um projeto bastante ousado na época, uma vez que tinha como objetivo viabilizar o acesso à cultura, em especial à cultura brasileira para os filhos de operários os quais não tinham a oportunidade de acessar os equipamentos culturais da cidade restritos, em sua maior parte, à elite. Além disso, em sua concepção, os “Parques Infantis” prezavam pelas brincadeiras e atividades manuais de maneira a proporcionar bem-estar às crianças que frequentavam esses espaços. Todos esses aspectos são recuperados quando se discute a Educação Integral na contemporaneidade. No decorrer deste documento os Parques Infantis serão mais profundamente discutidos. ▶

Após a ditadura Vargas, Anísio Teixeira, como secretário da Educação da Bahia, inspirado pelo pensamento do americano John Dewey, filósofo e pedagogo, criou, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), a primeira proposta de Educação Integral escolar no Brasil e um dos principais projetos de educação popular que o país já teve (NUNES, 2009). Foi uma proposta bastante audaciosa e inovadora para a época, pois propunha a oferta de uma educação pública de qualidade com fortes compromissos com a formação política e intelectual dos docentes, reunindo inclusive aspectos arquitetônicos que se conectavam com as dimensões pedagógicas planejadas. A seguir, transcreve-se parte do discurso de Anísio Teixeira quando da inauguração da “Escola Parque”:

*Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, s/p).*

A “Escola Parque” de Anísio Teixeira, embora de grande potência, pelo viés da Educação Integral, para minimizar a exclusão social dos menos favorecidos, não teve continuidade nos governos seguintes e foi abandonada tanto pelo poder público como pelos próprios educadores durante a ditadura civil militar que se instaurou em 1964.

Entre os anos de 1962 e 1969, os “Ginásios Vocacionais” funcionaram nas Cidades de Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo, e representam, também, um marco importante para a Educação Integral no Estado de São Paulo. Ao considerar que a educação precisa partir das necessidades dos educandos no contexto social onde estão inseridos, visando à formação de cidadãos críticos e criativos, os “Ginásios Vocacionais” representam o que há de mais avançado no que se refere às concepções de Educação Integral na contemporaneidade. Os estudantes eram provocados a resolver situações-problema e as disciplinas integradas proporcionavam aos jovens se perceberem como sujeitos e a conhecerem as suas habilidades e limitações. No ano de 1969, os “Ginásios Vocacionais” foram fechados pelos militares. ▶

Na década de 1980, foram criados na cidade do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs, por Darcy Ribeiro, então Secretário da Educação no governo de Leonel Brizola, os quais, de acordo com alguns estudiosos, teriam sido inspirados na “Escola Parque” de Anísio Teixeira. O principal objetivo dos CIEPs era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estes Centros Integrados deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme e funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre os centros.

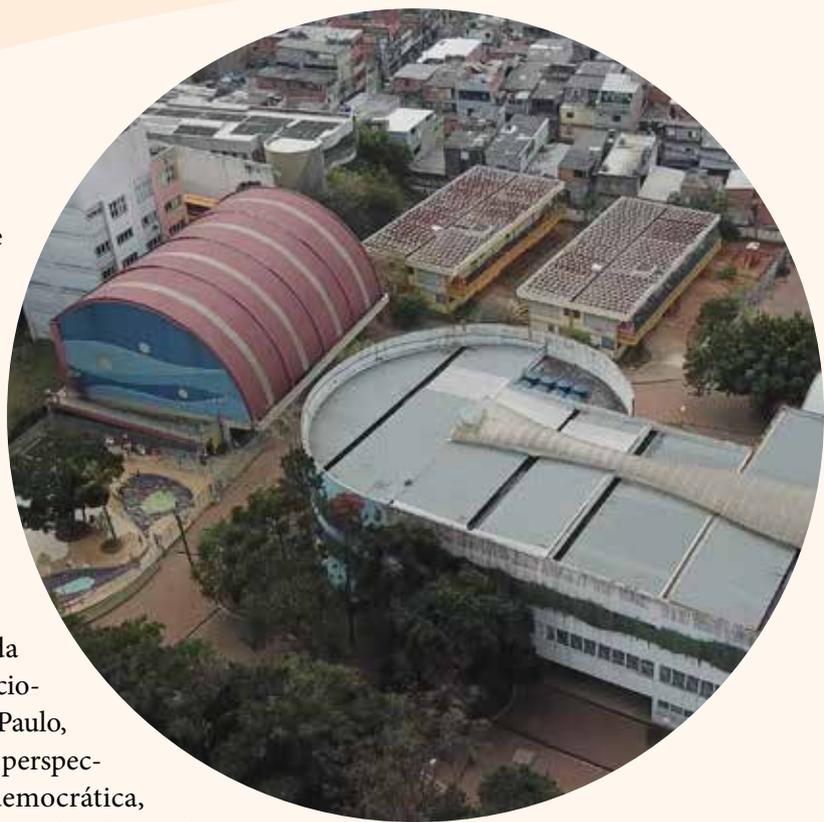
No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre a necessidade de oferta de um período letivo de oito horas. Alguns apontavam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. Alguns prédios ainda existem, mas, a partir de 1992, passaram a ter um novo nome: CAICs - Centro de Atenção Integral à Criança (MOTA et al. 2017).

As experiências que aconteceram no Brasil desde o início do século XX, a exemplo da “Escola Parque”, CIEPs e CAICs, inspiraram a criação do Centro de Educação Unificado (CEU), no início dos anos 2000, na cidade de São Paulo, mantendo vivo o movimento de implementação da Educação Integral pública e de qualidade. Os CEUs representam a materialização de um equipamento público acessível para a realização de atividades capazes de se articular com vários espaços para além da sala de aula.



Assista ao vídeo disponível no YouTube sobre os Ginásios Vocacionais <https://www.youtube.com/watch?v=ircyREuDr9Y>

Assim, os CEUs da Cidade de São Paulo foram criados a partir da concepção da Educação Integral, ofertando aos estudantes e comunidade a possibilidade de acessar outras formas de conhecimento que não apenas aqueles previstos no currículo escolar. São espaços inseridos nas dinâmicas dos Territórios, em uma tentativa de superação da hegemonia cultural que é tradicional ao centro da Cidade de São Paulo, cujas ações são marcadas pelas perspectivas da Educação Integral, democrática, emancipatória, humanizada e de qualidade social, sempre em articulação com a comunidade local.



CEU Heliópolis.

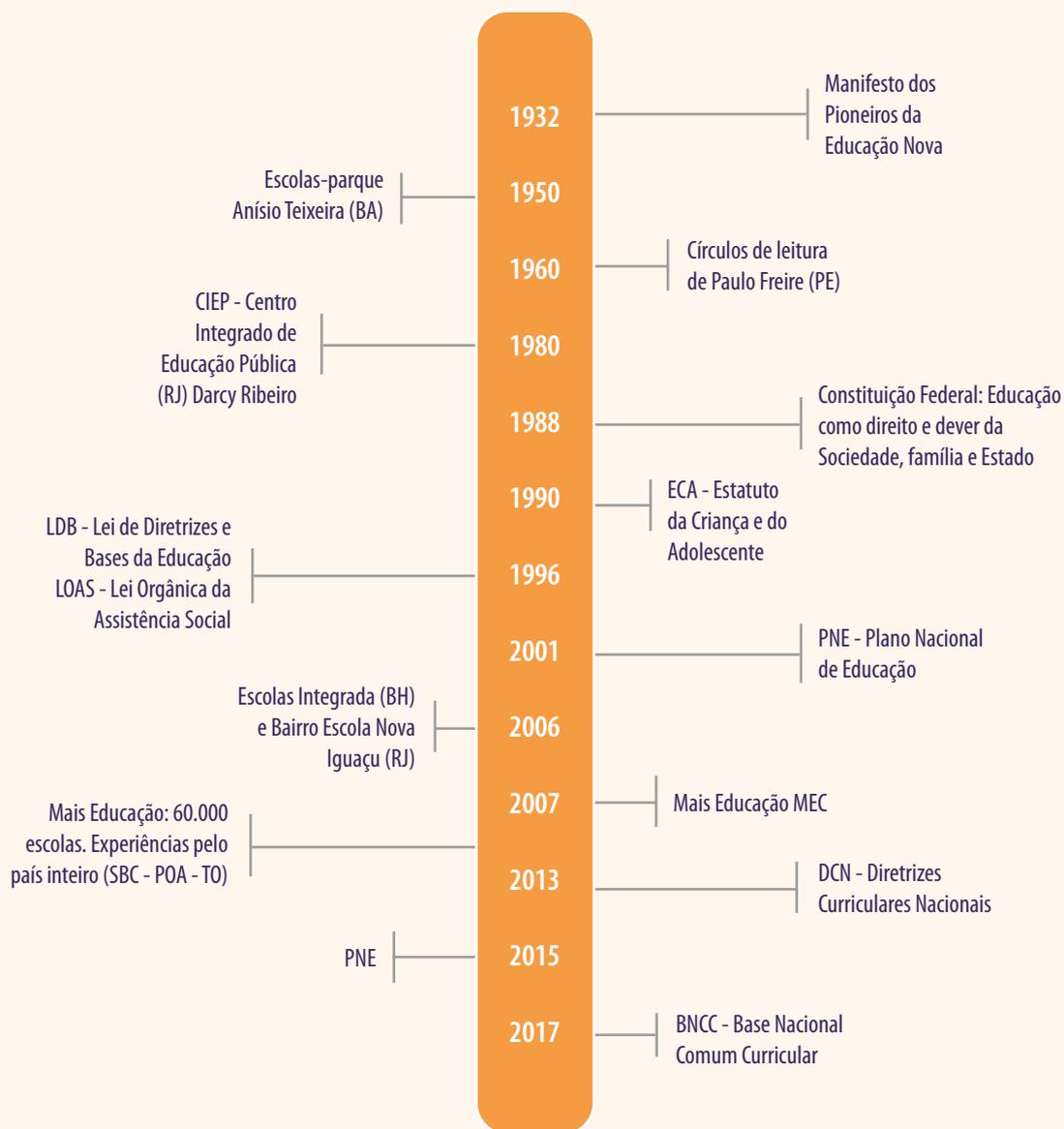
Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial do Ensino Municipal

“O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar” (GADOTTI, 2009).

Para saber sobre outras experiências de escolas de Educação Integral em tempo integral em outros municípios e outros países consulte: GALIAN, CVA; ALAVARSE, OM; REIS, SF. (Org Editorial). Educação integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. São Paulo: CENPEC, 2019. 209p.

Assim, a Educação Integral pública e de qualidade, considera um currículo que se integre aos diferentes contextos sociais, culturais, econômicos, sem abrir mão, absolutamente, dos conhecimentos historicamente produzidos; amplia o repertório para a discussão nas Unidades Educacionais dos processos que constituem uma sociedade de direitos e, ainda, permite o protagonismo dos estudantes, por meio das experiências pedagógicas do Currículo da Cidade e dos ODS.

A linha tempo apresentada, a seguir, traz os movimentos e marcos legais que demonstram a trajetória da Educação Integral no Brasil. ●



Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à Educação Integral no Brasil.

Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (CREI): <https://educacaointegral.org.br/>

## Marcos Legais

*“(...) 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.”*

*Boaventura de Souza Santos*

No Brasil, o direito à educação para todos é assegurado pela **Constituição Cidadã de 1988**, um direito recente em um país repleto de desigualdades em todo o seu território. Ainda que tardiamente, a garantia do direito à educação foi um grande avanço para o país. O que se questiona, portanto, ao longo das últimas décadas, é o fato de que o modelo de Unidade Educacional de ordem instrucional e que promove poucas interações é ainda o que prevalece em nosso país. A Constituição de 1988 menciona o direito à Educação Integral no que diz respeito ao “tempo integral” e fortalece a educação como um direito social fundamental, associando-a, entre outras medidas, a uma rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo “**Estatuto da Criança e do Adolescente**” - ECA.

O ECA, publicado em 1990, assegura às novas gerações “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º). Assim, a Educação Integral, a qual possibilita a articulação entre os diversos agentes, espaços e recursos em torno de um projeto comum voltado ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, apresenta-se como um dos caminhos para se atender a essa premissa.

Assegurada pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB, publicada no ano de 1996, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art 1º). E ainda, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A Educação Integral, a qual reconhece os diferentes saberes que advêm dos contextos sociais e valoriza a identidade cultural de modo a possibilitar a integração entre Unidade Educacional e comunidade, dialoga diretamente com o que se apresenta na LDB.

As **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**, lançadas pelo Ministério da Educação no ano de 2013, afirmam que o “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27).

“A matriz curricular deve assegurar movimento, dinamismo e multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar das necessidades e desejos” (BRASIL, 2013, p. 30). A LDB determinou a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Curricular, formada por uma parte comum e uma parte diversificada. A parte comum é composta pelos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e conhecimentos do mundo físico, natural e da realidade social e política. A parte diversificada é composta pelos estudos das características regionais e locais, além de uma língua estrangeira moderna. Ambas as partes devem se articular organicamente e os componentes curriculares podem ser organizados em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, módulos ou projetos”. (BRASIL, 2013, p. 32-33).

Garantir a qualidade social da educação, como consta nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 22 e p. 66), é possível a partir de um trabalho pedagógico orientado pela concepção da Educação Integral uma vez que: promove e valoriza a diversidade cultural da comunidade, estimula o gosto pela aprendizagem, possibilita relações entre os conhecimentos historicamente produzidos e os contextos sociais, integra a família e a comunidade ao contexto escolar, possibilita a parceria com outros setores da sociedade e amplia o repertório dos bebês, das crianças e dos adolescentes, incentivando-os a se tornarem cidadãos críticos e livres para realizar as suas escolhas futuras.

No ano de 2007, o Governo Federal apresentou o **Programa Mais Educação**, o qual impulsionou a expansão da jornada em todo o território brasileiro e, a partir de seu “caráter intersetorial, estimulando a articulação das políticas socioeducativas existentes, provando os gestores públicos e levando-os a reconhecer a possibilidade de estabelecer novos arranjos para programas de Educação Integral” (WELFFORT, ANDRADE e COSTA, 2019, p. 19).

No ano de 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, com o objetivo de melhorar a

aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na Unidade Educacional.

Ao priorizar as escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – houve uma redução significativa no número de escolas que integraram o Programa Novo Mais Educação.

No ano de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, embora afirmado no seu texto introdutório que “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2017, p. 14), observa-se, na apresentação das áreas dos componentes curriculares, uma desarticulação com as competências gerais. Assim, as dez competências gerais se desdobram em 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e arrolam exatas 1.303 habilidades a serem fixadas durante o Ensino Fundamental como aprendizagens essenciais (NEIRA, 2018).

O grande desafio é articular as competências gerais às áreas, de maneira não fragmentada e descontextualizada, o que pode se realizar quando se coloca a concepção da Educação Integral na condução desse processo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – aponta logo no início do documento:

“[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (MEC,2017, p. 14)

Observa-se que a formação integral das crianças e dos adolescentes é condição fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Pretende-se que, ao final da Educação Básica, os estudantes tenham direito aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida contemporânea os quais perpassam pelas 10 competências gerais: ●



-  **Conhecimento**
-  **Pensamento científico, crítico e criativo**
-  **Repertório cultural**
-  **Comunicação**
-  **Cultura digital**
-  **Trabalho e projeto de vida**
-  **Argumentação**
-  **Autoconhecimento e autocuidado**
-  **Empatia e cooperação**
-  **Responsabilidade e cidadania**



## A trajetória da Educação Integral no município de São Paulo

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 07)

Olhar atentamente para a trajetória do Município de São Paulo nos permite identificar proposições, iniciativas e ações não apenas político-administrativas, mas também o papel da mobilização da sociedade civil por demandas e reivindicações nos espaços da cidade. No artigo Movimentos Sociais na Contemporaneidade, Gohn afirma:

De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na Unidade Educacional propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos - quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p. 333)

As iniciativas e ações a que nos referimos foram favorecendo e fortalecendo as discussões acerca do necessário diálogo entre a política pública educacional e as demais políticas econômicas, culturais e sociais na perspectiva da Educação Integral.

Importante ressaltar que o cargo de Prefeito Municipal é criado em 1898, com a separação dos poderes legislativo e executivo e que já no início do século XX São Paulo se configura como uma cidade urbana e cosmopolita, agora chão de novas

culturas em virtude da imigração, em que manifestações econômicas, culturais e artísticas convivem com a degradação das condições de vida dos operários. Datam desse período a inauguração do Teatro Municipal em 1911, a realização da Semana de Arte Moderna em 1922, a liberação do acesso ao público da Biblioteca da Câmara Municipal (1925), a instalação da Primeira Biblioteca Pública de São Paulo (1926) e a criação do Serviço Municipal de Jogos e de Recreio, posteriormente Seção de Parques Infantis do Departamento de Cultura e de Recreação (Ato Institucional nº 861/35). Mário de Andrade, um dos idealizadores e primeiro diretor deste Departamento, criou, dentre tantos projetos e programas para a classe trabalhadora, os Parques Infantis, origem da Rede Municipal de Ensino. Nas décadas de 1950 e 1960, o Departamento de Cultura expande a oferta de bibliotecas de bairro, em especial com acervos voltados ao público infantojuvenil. A construção de Parques Infantis na periferia da cidade também é significativa. NabiI Bonduki, assim descreve a atuação de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura e Recreação:

[...] Mário foi nomeado diretor do primeiro órgão público do país dedicado exclusivamente à promoção de políticas culturais. Oitenta anos após a criação da secretaria, fica nítida a perspectiva visionária de Mário como gestor público de cultura. Além de incorporar unidades isoladas existentes, como o Teatro Municipal, o departamento implementou ações baseadas na ideia de que a cultura deveria ser colocada ao alcance de todos, o que hoje chamamos de cidadania cultural.

Em um momento em que o crescimento de São Paulo gerava uma periferia carente de serviços, Mário buscou democratizar a cultura e articulá-la com a educação e as comunicações. Iniciativas como a criação de cinemas educativos, de uma rádio escola, de uma discoteca e da Orquestra Sinfônica Municipal para promover concertos públicos ou com preços populares em teatros municipais, na rádio ou ao ar livre para registrar e dar um novo estatuto à cultura popular brasileira, o departamento promoveu a Missão de Pesquisas Folclóricas, que percorreu o Norte e o Nordeste e realizou um dos primeiros mapeamentos musical e etnológico do país. Frente à impossibilidade de construir bibliotecas em todos os bairros populares, criou-se uma biblioteca ambulante em uma "jardineira" que percorria a periferia garantindo o acesso aos livros. [...]

Os parques infantis, criados em 1935, foram a origem da rede municipal de educação infantil e a primeira experiência brasileira de educação não escolar para crianças de famílias pobres. Em ambientes públicos privilegiados, os parques articulavam cultura, recreação, formação não escolar e assistência. Sua arquitetura antecipou o conceito das escolas-parques e

dos CEUs (Centros Educacionais Unificados). Ali, as crianças brincavam, movimentavam-se em grandes espaços, e não em salas de aula, convivendo com a natureza e com a diversidade da cultura. (Trecho de artigo originalmente publicado no jornal "Folha de São Paulo", no dia 17 de junho de 2015).

Histórico do ônibus da cultura



Até esse período não havia participação do Município no desenvolvimento da educação primária ainda que a Constituição de 1934 previsse o emprego de 10% das receitas de estado e município naquele nível de ensino. Em 1943, considerando a publicação do Decreto Lei Federal nº 4.958/42 (ratificado pelo Decreto-lei nº 5.293, de 1º de março de 1943) que institui o Fundo Nacional do Ensino Primário bem como a necessidade de ampliação na oferta de vagas, passam a vigorar os convênios em que Estado e Município partilham a gestão e organização do sistema de ensino público, alternando verbas e recursos, cabendo ao Município a aquisição dos terrenos, construção dos prédios e aquisição de mobiliário para abrigar os chamados grupos escolares e ao Estado, a criação e instalação de classes e Unidades Educacionais bem como a nomeação das educadoras e educadores. ●



Do ponto de vista do seu programa arquitetônico-pedagógico, a ação dos Convênios foi considerada avançada, moderna e eficaz: eram construções sólidas, de grande envergadura, com capacidade para atender várias gerações de crianças, estando prevista a construção, em anexo, de uma área

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/onibus\\_biblioteca/index.php?p=251](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/onibus_biblioteca/index.php?p=251)

assistencial, com serviços médico-dentários e nutricionais, de acordo com o espírito da escola nova. (LATTOUF, HILSDORF, 2002, p. 2)

Decreto-Lei Nº 4.958, de 14 de Novembro de 1942.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>

No entanto, os resultados desses convênios foram insatisfatórios e as relações, entre Estado e Município, conflituosas. A população pressionava por vagas nas escolas; o desenvolvimento industrial demandava escolarização. Assim, em 1956, "fruto do desejo de vereadores e prefeito de investir a quota destinada a educação primária sem a dependência do estado" (ROMERO, 2015, p. 10), o então prefeito Wladimir de Toledo Piza, rompe a cooperação entre Estado e Município e cria a Secretaria de Educação e Cultura, nascedouro do Ensino Público Municipal, que preceitua em seu artigo 7º:

Art. 7º - A Secretaria de Educação e Cultura fará que as unidades escolares municipais sejam modelares em suas instalações higiênico-pedagógicas e no ensino ministrado, constituindo-se, tanto quanto possível, em núcleo de renovação didática e em campo experimental em matéria de assistência integral à criança.

Parágrafo único – A Prefeitura Municipal de São Paulo assegurará, pelos meios de que dispuser, assistência completa aos estudantes em suas escolas, singulares ou agrupadas e, de maneira especial, aos mais necessitados.

Decreto nº 3.185, de 02/08/1956  
<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D3185.pdf>

A Rede Municipal de Educação cresceu paralelamente a Rede Estadual de Ensino, num clima de competição e de superação, em conflito com a rede estadual que, supostamente, deveria atuar em paralelo, num caráter de complementariedade. Trecho do discurso de Henrique Richetti, Secretário de Educação à época quando do aniversário de 25 anos do Ensino Municipal, elucida a questão:

“...Havia na cidade de São Paulo um grande número de professoras à espera de oportunidade para trabalhar. Convoquei-as através do rádio e do jornal para uma reunião na Biblioteca Municipal que foi pequena para recebê-las. Falei-lhes da gravidade do problema, da falta de escolas no Município de São Paulo. Falei-lhes da multidão de crianças que não as frequentavam por falta de vagas e que, para aflição dos pais, viviam soltas nas ruas”. (RICHETTI, Henrique, 1956 apud LATTOUF; HILSDORF, 2002, p. 3).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), o sistema municipal de ensino da cidade começa a adaptar-se às novas configurações

legais, criando, no ano seguinte, o Departamento Municipal de Ensino (Lei nº 7.963/72), responsável pela organização e regulamentação pedagógica e administrativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. ●

A partir de 1972, surge o Programa Sala de Leitura. Tratava-se de um projeto piloto de “ação intercomplementar entre Biblioteca e Escola” (Portaria nº 2.032/72) por meio do qual os estudantes, acompanhados de suas educadoras e seus educadores, visitavam a biblioteca do bairro com o objetivo de familiarizarem-se com a leitura e outras atividades correlatas, dentre as quais hora do conto, entrevistas, dramatizações, leitura dirigida, leitura informativa e debates. Em 1973, o Decreto nº 10.541/73 instituiu, oficialmente, o “Programa Escola-Biblioteca” e, em 1975, com a desvinculação da Secretaria de Cultura e de Educação, as instâncias passam a ser autônomas (Lei n.º 8.204/75), a Sala de Leitura é criada para ser implantada em Unidades Educacionais, surgindo o Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESEL, hoje POSL - Professor Orientador de Sala de Leitura). Em 1978 é criado o Setor de Atividades Escola - Biblioteca (Decreto nº 15.002/78) que estende o Programa Sala de Leitura a mais de cem escolas. Em 1983, pelo Decreto nº 18.576, o referido Programa consolida-se definitivamente na Rede Municipal de Ensino. Atualmente, a organização das Salas, dos Espaços e dos Núcleos de Leitura estão regulamentados pela Instrução Normativa nº 34, de 1/11/2019. ●

A leitura, e não outra atividade qualquer, ao assumir centralidade na organização da vida escolar adquire um significado social fundamental para a vida escolar e social dos estudantes. Esse significado implica relações de poder, recursos econômicos e controle social. Tanto a vivência como os conhecimentos transmitidos pela Sala de Leitura proporcionam mensagens de consenso normativo e cognitivo, isto é, a estrutura da Sala de Leitura e seu contexto organizador de regras de leitura, se interiorizam e dão sentido às experiências que os estudantes vivem nas escolas e estão relacionadas com as estruturas comunicativas e normativas da vida social. (...) De fato, a Sala de Leitura constituiu uma inovação na SME e nas escolas, permanecendo a despeito das descontinuidades políticas. (MENDES, 2006, p. 354) ●

Em 1980, a partir de uma reorganização administrativa, é criada a Divisão de Programas e Atividades Especiais (Decreto nº 16.975/80) que contava com os setores Administrativo, Educação Ambiental, Educação Não Formal, Atividades Artísticas, Educação Física e Instituições Auxiliares.



Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de  
1971

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>



Instrução Normativa nº 34, de  
01/11/2019 <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-34-de-1-de-novembro-de-2019>



Trajatória do Programa Sala e Espaço  
de Leitura

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45577.pdf>

Entre 1983 e 1985, a Divisão de Programas e Atividades Especiais se reorganiza e implanta o Projeto Fim de Semana na Escola que tinha como objetivos a aproximação Unidade Educacional - comunidade, tanto para desenvolver atividades do interesse da população como para que esta participasse da transformação da Unidade Educacional.

De 1989 a 1991, ocorrem avanços significativos na discussão sobre Educação Integral como concepção política a partir de novas bases e condições, assentada na defesa do Estado Democrático de Direito, nos Direitos Humanos, na inclusão social, na perspectiva de uma visão de educação humanizada. Comprometida com a participação democrática, a Unidade Educacional deveria ser, por um lado, cientificamente rigorosa e ética e, por outro, alegre, acolhedora e aberta para a participação popular. Enfim, uma “escola pública, popular e democrática”, cuja “boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social” (SÃO PAULO, 1989, p. 4); uma Unidade Educacional que viveu um novo “movimento de reorientação curricular”, agora como amplo processo de construção coletiva por meio do diálogo entre a Unidade Educacional, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento tendo como eixo norteador a “interdisciplinaridade”, por meio do “tema gerador”. Uma proposta de formação permanente das educadoras e educadores que alicerçasse essa construção democrática do currículo propunha a reflexão sobre a prática, em palestras, cursos, congressos e atividades culturais. De modo a elucidar os processos formativos à época, apresentamos, a seguir, trechos de narrativas:

“A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

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 de 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. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a or-

ganização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.” (SÃO PAULO, 1989, p. 7).

Ainda nesse período, são instalados os primeiros laboratórios de informática no desenvolvimento de atividades de expansão de jornada e para o atendimento às crianças com deficiências, foram criadas as Salas de Apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais - SAPNE e as Salas de Apoio Pedagógico - SAP para atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagens. Para atendimento aos jovens e adultos não alfabetizados é criado o Movimento de Alfabetização de Adultos - MOVA, núcleos de alfabetização organizados em parceria com entidades conveniadas nas proximidades das residências.

O **Programa Recreio nas Férias** tem início em 1991 (Lei nº 10.949 de 24 de janeiro de 1991, regulamentada pelos Decretos nº 29.883, de 01/07/1991, nº 31.827 de 01/07/92 e nº 40.704, de 08/06/2001) e constitui-se no desenvolvimento de programas culturais e esportivos, durante o período de recesso escolar nas Unidades Educacionais Municipais. Inicialmente, o planejamento e a organização do Programa competiam às Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação.

Hoje, na 38ª edição, o Programa Recreio nas Férias é uma ação da Secretaria Municipal de Educação que se articula intersetorialmente com parceiros como Pinacoteca do Estado de São Paulo, Centro Cultural Banco do Brasil, Itaú Cultural, Museu do Futebol, Memorial da Resistência, Museu de Arte Brasileira, Museu Lasar Segal, além de 15 unidades do SESC, incluindo o Cine Sesc. Companhias teatrais também apresentam espetáculos infantis e infanto-juvenis nas unidades dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Destinado a crianças de 4 a 14 anos, independentemente de serem estudantes da rede municipal de ensino, mantem-se fiel a seus objetivos iniciais: oferecer, durante o

recesso e férias escolares, o acesso ao repertório cultural e recreativo que a cidade de São Paulo dispõe. As atividades são gratuitas e acontecem das 9h às 16h30. (<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/38a-edicao-do-recreio-nas-ferias-promete-agitar-cerca-de-20-mil-criancas-e-adolescentes>)

Em 1994, são instituídos os Laboratórios de Informática (Decreto nº 34.160/94). Desde então, as concepções acerca do uso das tecnologias da informação, a estrutura e condições de manutenção e atualização dos laboratórios de informática e a formação das educadoras e educadores para atuar nesse chamado “enriquecimento curricular” variaram muito. Atualmente, a organização dos Laboratórios de Informática Educativa encontra-se regulamentada pela Instrução Normativa nº 01, de 31/10/2019, retificada pela Instrução Normativa nº 30, de 31/10/2019.

A integração da Tecnologia ao currículo demanda pensar em novas metodologias e diferentes modelos de comunicação e repertório de práticas sociais entre os estudantes e nos espaços e tempos de aprendizagem, propiciando oportunidades para que as Tecnologias convencionais e digitais possibilitem a organização das iniciativas pedagógicas e da comunicação entre os educandos e educadores de toda a Unidade. O Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), atualmente POED (Professor de Educação Digital) que atua nos Laboratórios de Informática Educativa, um dos espaços designados como área Integradora de projetos, tem papel relevante como parceiro na mediação desses processos para vivência, disseminação e contextualização do uso das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, de forma interdisciplinar. A disseminação das práticas dos educadores desses espaços educativos com seus pares tem sido estimulada para a criação de uma cultura de gestão, divulgação e compartilhamento de todo esse conhecimento com a Rede. O POED assume papel fundamental na promoção de projetos e atividades que auxiliem a UE a ser uma comunidade de aprendizagem e alcançar as metas previstas para seus estudantes. (SÃO PAULO, 2019) ●

A intersetorialidade entre Educação e Saúde que objetiva, dentre outras questões, a necessária interlocução com as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino com foco na formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, tem início em 1998 quando é criado o Programa de Saúde Auditiva para crianças no Município de São Paulo (Lei nº 12.556, de 08/01/1998, regulamentada pelo Decreto nº 42.214, 22/07/2002). Em 2001, surge o Programa de Educação Específica Contra os Males do Fumo, do Álcool e das Drogas



[http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Formacao Instrução Normativa nº 30,](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/FormacaoInstrucaoNormativa%20n%2030)

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-31-de-outubro-de-2019>

nas Escolas de Ensino Fundamental (Lei nº 13.210, de 13/11/2001, regulamentada pelo Decreto nº 42.216, de 23/07/2002) e em 2002, o Programa de Prevenção ao Diabetes e à Anemia Infantil (Lei nº 13.285, 09/01/2002, regulamentada pelo Decreto nº 43.237, de 22/05/2003). No período de 2003 a 2005, a educação/orientação sexual foi objeto de Programas e Projetos: “Programa de Educação em Saúde Preventiva Sexualidade” (PEPS - de 2001 a 2003), “Projeto Orientação Sexual na escola: um trabalho processual”, em parceria com a ONG Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS - 2003 e 2004 e “Projeto Vamos Combinar?” (2003 a 2005). Ainda em 2005, é estabelecida a obrigatoriedade da avaliação oftalmológica, auditiva e bucal de todos os estudantes matriculados em estabelecimento de ensino fundamental da rede pública municipal (Lei nº 14.080, de 26/10/2005), outro programa em que a intersetorialidade é imprescindível. Em 2007, dá-se a adesão do Município de São Paulo ao Programa Saúde na Escola (PSE) criado pelos Ministérios da Saúde e da Educação (Decreto Federal nº 6.286, de 05/12/2007). ●

Em 2001, ocorre a integração das creches municipais das redes direta e indireta ao Sistema Municipal de Ensino (Decreto n.º 40.268, de 31/01/2001) que passam a ser denominadas “Centros de Educação Infantil”. Anteriormente jurisdicionadas à Secretaria de Assistência Social, tais instituições eram concebidas para o atendimento às famílias trabalhadoras que não tinham com quem deixar suas crianças. Essa integração transformou as concepções de infância e de Educação Infantil, como registra Claudia Panizzolo:

[...]a vinda das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação trouxe para a cena questões como a importância de a instituição de Educação Infantil promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e de educação, que favoreçam a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, ao mesmo tempo em que deu visibilidade para os bebês e para as crianças bem pequenas em equipamentos de educação. [...] Mas trouxe também desafios. Não se pode perder de vista que as crianças (inclusive os bebês) são sujeitos históricos e, como tais, não devem ser convertidas em alunos. [...] O desafio de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental, artístico. (PANIZZOLO, 2017, p. 14-15)

À época são implementados nos Centros de Educação Infantil os colegiados Conselho de CEI e Associação de Pais e Mestres, instâncias de participação da comunidade que conferiram maior democratização da gestão. ●



Ações desenvolvidas pela Saúde Escolar <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/programas>



DAS CRECHES AOS CEIS

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45097.pdf>



Ainda em 2001, inicia-se um curso de extensão para as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino – Educom.rádio: educação pelas ondas do rádio, em parceria com Núcleo de Educação e de Comunicação da USP que visava prevenir a violência nas escolas. Tratava-se de um curso com o objetivo de instalação de uma rádio dentro de cada escola a fim de que, juntos, estudantes, educadoras e educadores produzissem programas voltados para desenvolver o “conteúdo trabalhado” em sala de aula por meio da comunicação. Desta experiência surgiu, em 2004, o Programa Educom - Educomunicação pelas ondas do rádio (Lei nº 13.941, de 28/12/2004). Regulamentado em 2005 pelo Decreto nº 46.211, de 15/08/2005 e posteriormente pela Portaria nº 5.792/09. A partir deste programa, outros programas são instituídos: Programa Aluno Monitor (Portaria nº 1.997, de 19/03/2009), e o Programa “Imprensa Jovem” (Portaria nº 7.991, de 13/12/16), ambos com vistas a potencializar o protagonismo dos estudantes e promover sua apropriação aos recursos midiáticos de aprendizagem, favorecendo a comunicação e a liberdade de expressão. ●

Programas de Transporte, em articulação intersetorial entre as Secretarias Municipais de Educação e dos Transportes, são instituídos entre 2001 e 2003: Programa Atende( Lei nº 13.241, 12/12/2001, atualmente regulamentado pelo Decreto nº 57.320, de 16/09/ 2016) e destinado a transportar pessoas, inclusive estudantes matriculados nas escolas da rede municipal que não apresentam condições de mobilidade e acessibilidade autônoma aos meios de transportes convencionais e Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito - Vai e Volta (Lei nº 13.697, de 22/12/2003, atualmente regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 1, de 16/01/2018) que constitui-se no serviço de transporte dos estudantes de suas residências até as escolas e vice-versa, observados critérios pré-definidos.

Em 2002, iniciam-se programas de assistência ao estudante como obrigatoriedade de complementação do material escolar para estudantes do então 1º grau da Rede Municipal de Ensino, como obrigatoriedade de complementação do material escolar (Lei nº 13.323, de 07/02/2002) e uso de uniformes fornecidos pelo município (Lei nº 13.371, de 04/06/2002)

Uma ideia que já vinha sendo discutida, desde 1989, quando circulavam discussões acerca da importância da arquitetura para o desenvolvimento e aprendizagem, é se concretizada, em 2003, quando são criados os Centros Educacionais Unificados - CEUs (Decreto nº 42.832, de 06/02/2003). Localizados nas áreas mais vulneráveis da cidade e com infraestrutura privilegiada, os CEUs foram concebidos como um centro local da vida urbana, nas palavras de Moacir Gadotti:

Os CEUs não se destinam apenas aos alunos matriculados nas suas três unidades educacionais e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não-formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. A população que os frequenta tem vivenciado experiências educacionais antes só oportunizadas aos mais privilegiados socialmente. Os CEUs possibilitam a apropriação e a produção de bens culturais. Com eles, a comunidade tem tido a oportunidade de aprender com concertos musicais, peças de teatro, festivais de dança, de cinema, além de também ensinar com suas produções culturais e esportivas. O projeto educacional dos CEUs defende uma educação de abraços, de sensibilidade e valorização da auto-estima, de espaços de organização das camadas populares, de voz aos excluídos. Isso tem um grande valor humano e histórico! Uma das grandes conquistas dos Centros Educacionais é o Conselho Gestor que está sendo eleito com base num projeto coletivo da própria comunidade, em que pais, educadores, usuários e associações comunitárias têm poder de decisão. Trata-se de uma gestão pedagógico-política e educacional e não meramente gerencial e executiva. (GADOTTI, 2004, p. 19)

O 1º Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, que caracterizou os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e de Esporte e Lazer, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços como potencializadores das políticas públicas do Município de São Paulo, da constituição da rede de proteção social e dos princípios da cidade educadora, foi aprovado em 2006 (Portaria nº 4.672/06). Em 2008 são criados os Conselhos Gestores dos Centros de Educação Unificados – CEUs, “colegiado com funções consultivas e deliberativas, com atuação voltada para a defesa dos interesses e direitos das crianças, adolescentes e da população do entorno desses Centros” (Lei nº 14.662, de 3 de janeiro de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 50.738, de 15 de julho de 2009) e em 2016, nova regulamentação aprova o atual Regimento dos CEUs (Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016). ●

A proposta aos estudantes de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, oferecidas e organizadas na escola ou nas suas proximidades, além do período regular de aulas, inseridas inicialmente no pós-aula e depois no pré e pós-aula, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares constituiu o Projeto Comunidade Pedagógica / São Paulo é uma Escola (Decreto nº 46.017, 01/07/2005, posteriormente Decreto nº 46.210, 15/08/2005 com nova redação do art. 4º do Decreto nº 47.692, de 15/09/2006). Neste mesmo ano, é criado o Programa Educação Comunitária (Lei nº 14.093, de 29 de novembro de 2005, regulamentado pelo Decreto nº 47.050, de 9 de



Decreto nº 57.478 de 28 de novembro de 2016

Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs,

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57478-de-28-de-novembro-de-2016/>

março de 2006), que consistiu na formação, em serviço, de integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em educação comunitária e desenvolvimento de cidadania no ambiente escolar tendo entre suas atividades desenvolver ações de cidadania e promover o diálogo entre a comunidade escolar e a comunidade do entorno.

Objetivando a integração dos vários programas e projetos em andamento nas escolas e nos equipamentos esportivos e, especialmente com o propósito de oferecer aos estudantes da Rede Municipal a oportunidade de participar das atividades esportivas, recreativas e de lazer nos períodos pré e pós-aula, é instituído o Programa Clube Escola (Decreto nº 48.392, de 29/05/2007) desenvolvido conjuntamente pelas Secretarias Municipais de Esportes, Lazer e Recreação - SEME, Especial para Participação e Parceria - SEPP, de Educação - SME, da Saúde - SMS e de Coordenação das Subprefeituras - SMSP. No mesmo período constitui-se na SME o setor de Projetos Especiais: construindo uma Cidade Educadora, com a responsabilidade de coordenar projetos e programas que articulavam as áreas do conhecimento com as várias manifestações culturais, utilizando-se de diferentes linguagens, de forma a enriquecer o currículo e subsidiar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais. As atividades dos referidos projetos e programas extrapolavam o âmbito da sala de aula e da própria escola, promoviam o protagonismo dos estudantes e possibilitavam-lhes experienciar e vivenciar ambientes de aprendizagem colaborativa. Projetos e programas ainda vigentes datam dessa época: Projeto Guri, Projeto Cinema nos CEUs, Teatro de Bonecos Mamulengo, Bandas e Fanfarras, Visitas Monitoradas a espaços culturais, Olimpíadas Estudantis, Programas Agita Sampa, Agita Mundo e Agita Galera, Recreio nas Férias, Festival Esportivo entre outros. O Setor de Projetos Especiais constitui, atualmente, a “COCEU” - Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral.

A Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU) é o departamento na Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo planejamento e execução dos programas e ações nos CEUs da cidade de São Paulo e nas Unidades Escolares da RME. Além disso, a COCEU também tem a tarefa de desenvolver ações de educação, cultura, esporte e lazer como forma de aumentar a qualidade social da educação como:

- Formar continuamente os profissionais que atuam nos CEUs;
- Subsidiar as equipes das DICEUs para o processo formativo com as Unidades Educacionais e aos grupos de trabalho;
- Prezar pela gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino, como os Grêmios Estudantis e Conselhos de Escola;

- Programar ações voltados à saúde escolar;
- Conectar e fortalecer a rede de proteção social em atenção aos educandos em situação de vulnerabilidade
- Estimular a fruição estética, a contemplação, o encantamento, o desenvolvimento emocional e da linguagem, a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. ●

No ano de 2007 é criado o Programa Câmara Municipal de São Paulo nas Escolas (Lei nº 14.263, de 29/01/2007, regulamentada pelo Decreto nº 48.268, de 12/04/2007) que previa, além de ciclo de palestras, visitas monitoradas à Câmara Municipal de São Paulo e vivências de funções específicas do legislativo.

Desse mesmo ano até o ano subsequente, no âmbito da Unidade Educacional, são normatizados os Conselhos, na perspectiva da gestão democrática.

Em 2009, foi instituído o Programa Xadrez – Movimento educativo (Portaria nº 3.111/09, alterada pela Portaria nº 1.305/10) que, como caminho de ricas experiências de aprendizagens para o estudante, valoriza o lúdico como recurso pedagógico e promove a formação integral do mesmo, oportunizando o intercâmbio e integração social da comunidade escolar. Desde 2016, o referido Programa passou a ser constituído pelos seguintes Jogos de Tabuleiro: Jogo de Xadrez, Jogo de Mancala Awelé, Jogo da Onça e Jogo de Go.

A política de oferta de oportunidades de aprendizagem passa a vigorar a partir de 2011 com o chamado Programa Ampliar (Decreto nº 52.342, de 26/05/2011), cuja implementação previa a promoção de atividades curriculares de caráter educacional como as de recuperação de aprendizagem e/ou outras de cunho social, esportivo ou cultural. O referido Programa consolidou-se na maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino, favorecendo a ampliação da jornada dos estudantes do Ensino Fundamental.

No mesmo ano, a Cidade de São Paulo assina parceria com o Ministério da Educação possibilitando a muitas Unidades a adesão ao Programa Mais Educação (Portaria Normativa Interministerial nº 17/07) cujo objetivo era contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da “articulação de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. Grande indutor da Educação Integral em tempo integral, o Programa Mais Educação trouxe a



Coordenadoria dos Centros  
Educação Integrados e da  
Educação Integral – COCEU

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coordenadoria-dos-centros-educacionais-unificados-e-da-educacao-integral-coceu/>

possibilidade de contratação, pelas Unidades Educacionais, de outros atores educativos (os chamados monitores) bem como da ampliação de oportunidades educativas em outros espaços do entorno e da cidade, uma vez que, mesmo escasso, havia repasse de recursos financeiros para as escolas participantes.

Também com início em 2011, e até 2018, muitas das Unidades Educacionais participaram de outros Programas de âmbito federal, fomentados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que oportunizaram por meio de transferência de recursos, o diálogo com outros territórios e agentes educativos: Programa Escola Acessível (Resolução FNDE nº 27/11) que buscava favorecer a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial; Programa Escola Sustentável (Resolução FNDE nº 18/13) que visava apoiar as escolas públicas em sua transição para se tornarem espaços educadores sustentáveis, fomentando ações que abrangessem as dimensões de gestão, currículo e espaço físico, na intencionalidade de educarem para a sustentabilidade socioambiental; PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola (Resolução FNDE nº 49/13) relevante ao planejamento estratégico para sistematização de procedimentos, atividades e ações de gestão implementadas no ambiente escolar e para o fortalecimento da autonomia das escolas, com vistas à consecução de seus fins sociais e Programa Mais Cultura - (Resolução FNDE nº 4/14) que tinha a intersectorialidade entre educação e cultura como elemento estratégico da Educação Integral.

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo (Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013 e Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013) chega à Rede Municipal de Ensino em 2013 com destaque, entre outros pontos, para docência compartilhada nos Tempos de Projeto e a metodologia de construção dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs) bem como, ainda que revogando o Programa Ampliar, oportuniza a ampliação da jornada diária dos educandos por meio de atividades curriculares de caráter educacional a partir de ações de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, na ampliação da jornada. Data do mesmo período a obrigatoriedade do Ensino de Música nas Escolas (Lei nº 15.892, de 7/11/13 e Decreto nº 54.792, 27/01/2014) que visa contribuir para a formação integral dos educandos e incutir valores culturais, definindo o senso estético, promovendo a sensibilidade e a expressividade e as Olimpíadas Estudantis na Rede Municipal de Ensino (Lei nº 15.993, de 17/04/14 e Decreto nº 56.962, 29/04/16 2016) que tem, entre os objetivos, a implementação do esporte como ferramenta de desenvolvimento educacional e cultural.

Em 2014 é publicado o Plano Nacional de Educação 2014/2024 - Lei nº 13.005/2014 que estabelece na Meta 6 – oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e na Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais previstas para o Ideb.

Ainda em 2014, foi definida a gestão compartilhada dos Centros Educacionais Unificados - CEUs entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação (Decreto nº 54.823, de 07 de fevereiro de 2014) estabelecendo que esses equipamentos deveriam ser administrados com base em diretrizes, planos e políticas estabelecidas para as áreas de educação, cultura e esportes, orientadas para o desenvolvimento educacional integral dos cidadãos e cidadãs.

No ano de 2015 é implantado o Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola - CRECE (Lei nº 16.213, de 2015; Decreto nº 56.520, de 2015 e Portaria nº 8.823, de 2016), um dos colegiados que constrói e executa articulações das instâncias estruturantes de Gestão Participativa, tendo por finalidade o fortalecimento dos Conselhos de Escola e a ampliação do processo democrático, promovendo e solidificando a participação coletiva de todos(as) os(as) agentes que integram a comunidade escolar, cada qual em sua plena importância na construção de uma educação participativa e horizontal.

O Projeto “Academia Estudantil de Letras” – AEL (Portaria nº 5.296, de 14 de agosto de 2015) que, dentre os objetivos propostos, visa “promover o acesso à cultura, em um ambiente fraterno e transformador, que valorize o pensar e o sentir” é implantado em 2015 e se consolida não apenas pelos encontros literários e oficinas de teatro que acontecem nas Unidades Educacionais, mas também pela possibilidade de organização de eventos, como por exemplo a Semana de Arte Moderna (mostra anual de múltiplas linguagens como teatro, música, dança, cinema, artes visuais) que muitas vezes são organizados em parceria entre as escolas além das visitas a museus, espaços literários, Academias de Letras, Bienais de Livros, bibliotecas e outros espaços que favorecem o desenvolvimento do repertório cultural e do conhecimento de mundo dos jovens.

O Plano Municipal de Educação (Lei nº 16.271/15) que estabelece na META 9 a oferta de Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos educandos da Educação Básica (até o final da vigência do Plano) também é publicado em 2015 e a Educação Integral em Tempo Integral na Cidade de São Paulo é, no mesmo ano, instituída como política pública de Educação de uma Cidade Educadora pelo Programa São Paulo Integral (SPI) que tem



### Programa São Paulo Integral

Escolas participantes, Materiais de Apoio, Vídeos e Publicações  
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sao-Paulo-Integral>

por objetivo promover a vivência de situações que enriqueçam seu processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem (Portaria nº 7.464, de 03/12/2015, reorganizada pelas Portarias nº 5.956/16, de 26/08/16, nº 8.003, de 09/10/2017 e pela Instrução Normativa nº 13, de 11/09/18). Atualmente, o **Programa São Paulo Integral** encontra-se regulamentado pela Instrução Normativa nº 21 de 19/08/19).

Outros projetos e programas podem ser observados atualmente na perspectiva da Educação Integral na cidade de São Paulo:

- A formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais tal qual o reconhecimento da diversidade como patrimônio cultural do país;
- A política municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- A Educação em Direitos Humanos com vistas a garantir vivências de respeito mútuo, por meio da prevenção à violência e promoção da cultura de paz vem sendo discutida por meio de ações das comissões de Mediação de Conflitos – CMC (Lei nº 16.134, de 2015, Decreto nº 56.560, de 2015 e Portaria nº 2.974, de 2016), que objetivam atuar na prevenção e na resolução de conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, docentes e servidores. Além disso, por meio de parcerias e acordos de cooperação, são desenvolvidas diversas ações educativas nas múltiplas regiões da cidade, contemplando os diferentes níveis e tipos de Unidades Educacionais com formações, palestras, campanhas, apresentações artísticas e atividades de conscientização, considerando a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS da UNESCO e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que norteiam o Currículo da Cidade, pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas;
- Ações e projetos intersecretariais de Educação Ambiental com foco na sustentabilidade em articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
- Ações em parceria com outras secretarias e equipamentos de cultura como a Virada Inclusiva (oficinas e vivências esportivas e culturais concentradas num único final de semana e com foco nas pessoas com deficiência) e a Virada Sustentável (movimento de articulação entre pessoas, grupos e instituições, públicas e privadas, que tenham em comum o objetivo de melhorar

a sociedade e o meio ambiente a partir de uma visão alegre e inspiradora da sustentabilidade por meio de atividades culturais);

- Ações de promoção, prevenção e atenção à saúde dos bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos em parceria com os equipamentos de saúde;
- Ações em parceria com Escolas Técnicas - ETECs e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC com a oferta de cursos profissionalizantes que acontecem em alguns CEUs;
- O Programa Grêmios Estudantis (Decreto nº 58.840, de 2019), promove e viabiliza a efetiva criação dos grêmios nos equipamentos da Rede Municipal de Ensino, de acordo com as disposições da Lei Estadual nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015, e do Plano Municipal de Educação; propiciando a criação de espaço de protagonismo juvenil de plena importância na construção de uma educação participativa e horizontal, fortalecendo a gestão democrática e o pleno exercício da cidadania e compartilhamento de responsabilidades, na perspectiva de uma Educação Integral, integradora e integrada.

Embora as ações e intenções aqui registradas represente um recorte de um panorama muito mais amplo, há que se considerar que a política pública de Educação Integral na Cidade de São Paulo é fruto de uma longa história que vem se construindo, e que não pode prescindir das intenções e prioridades estabelecidas pelo poder público nem tampouco da escuta atenta, da luta constante e ação cotidiana de cada um de nós, sujeitos de direito, acerca dos grandes desafios da humanidade.

Ainda que cada gestão formule políticas públicas e programas em seus planos de metas e de governo a Educação Integral resiste porque é paradigma necessário ao desenvolvimento de todos e de cada um.

Assim, a Educação Integral entendida como urgente, necessária e possível para a qualidade social da educação no nosso país e se faz na ação cotidiana de cada educador, de cada educadora. “Educação integral que, como direito de cidadania, supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades dos bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro.” (GUARÁ, 2009, p. 77). ▶



Vídeos dos Seminários de Educação Integral <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Videos-1>



## Os desafios de se pensar o Currículo na perspectiva da Educação Integral

O desafio de transformar uma escola de educação integral em tempo integral implica em estudos e discussões contínuas sobre o currículo e o impacto nas novas configurações de tempos, espaços, agrupamentos, sempre em busca da garantia de aprendizagem e desenvolvimento multidimensional dos indivíduos:

[...] Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalhos na escola [...]. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p.419-420).

A discussão sobre currículo é objeto de diferentes abordagens, quer seja no âmbito da educação integral ou não. Essa discussão se aplica desde o ponto de vista mais técnico, em que o currículo é o organizador do trabalho escolar e do ensino, até o ponto de vista mais crítico e político, em que o currículo é fruto da construção social e que só pode ser contemplado na especificidade do contexto sócio-histórico (GALIAN, 2016).

No contexto de um currículo crítico é preciso que a comunidade escolar esteja aberta para que as educadoras e educadores e estudantes tragam às salas de aula suas experiências sociais, suas indagações, suas memórias e seus modos de viver, seus saberes de tantas resistências, ações e vivências.

É preciso, neste sentido, considerar o território e a experiência para romper com suas estruturas enrijecidas, pois este, segundo Miguel Arroyo, “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.” (ARROYO, 2013, p. 23)

Na Educação Integral, o currículo é entendido como um processo que envolve muitas dimensões, portanto, não pode se restringir apenas à forma de organização da escola e do trabalho das educadoras e educadores e estudantes, ou mesmo sobre metodologias de ensino, sobre recursos e materiais didáticos ou sobre avaliação. Considerando a educação integral em tempo integral, as equipes pedagógicas das Unidades Educacionais precisam garantir a qualidade da formação dos estudantes e o acesso de todos ao conhecimento escolar.

Para Arroyo (2013), não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Já Young (2007) ressalta a necessidade de se garantir acesso ao conhecimento histórico às classes menos favorecidas. Para o autor, o conhecimento especializado quando não acessado é caminho para a ampliação da desigualdade social.

A Educação Integral considera ambas concepções curriculares, tanto a de Young (2007) quanto a de Arroyo (2013), uma vez que o território se configura como um elemento norteador para as práticas e experiências pedagógicas. **Desta forma, a Educação Integral busca integrar os saberes históricos aos saberes do território.**



Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial da Educação Municipal



Foto: Daniel Carvalho / Acervo  
Memorial da Educação Municipal



# Diretrizes de implementação da Política São Paulo Educadora

**A Política São Paulo Educadora estabelece a organização das experiências pedagógicas e formas de atendimento na Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Educação Integral, educação esta que se alinha à história da Rede e é princípio orientador no Currículo da Cidade, se apresenta na Matriz de Saberes e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.**

## A formação permanente das educadoras e educadores envolvidos

Para a implementação de uma proposta de Educação Integral e de tempo integral é de suma importância a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes e uma visão mais ampla do que implica ensinar e aprender nos dias atuais.

Torna-se tarefa primordial garantir essa reflexão e construção coletiva na formação inicial e dar continuidade nos horários coletivos de discussão entre os envolvidos para que haja a articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e a vida em família, no bairro e na cidade.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de potencializar a participação social dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, conselhos comunitários, conselhos de idosos, de mulheres, os movimentos negros, de artistas e outros.

O entendimento da formação das educadoras e educadores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar dos estudantes. A formação permanente exige que se incluam neste processo, além dos conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão inter-setorial e comunitária, também os profissionais das áreas requeridas, ou que possuam afinidade, para compor qualitativamente a integralidade pressuposta nesta reflexão: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, saúde, dentre outras.



DRE PENHA

Foto: Daniel Cunha / Acervo  
Memorial do Ensino Municipal

## Organização de tempos e espaços

Os territórios foram articulados para mediações de leituras em diferentes espaços da escola, promovendo outras possibilidades e envolvendo as educadoras e educadores regentes, educadoras e educadores de Sala de Leitura e Artes, estudantes monitores, imprensa jovem, entre outros.

Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações dos tempos e espaços são muito variadas em relação aos objetivos, à organização e ao tipo de atividade proposta. Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, hora de aula e hora de brincadeiras, pois isso, pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e compromissos pedagógicos, em contraposição a um tempo não instituído, não importante, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do tempo e lazer do que à educação.

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a divisão em etapas educativas. A inserção das atividades e organização dos tempos e espaços das escolas, para o atendimento dos objetivos da educação integral, não significa tornar o currículo “mais fraco” ou descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos historicamente validados que estruturam os saberes escolares básicos. É somente a partir do projeto político-pedagógico, documento construído coletivamente pelos diretamente envolvidos na rotina escolar, com características próprias de uma determinada coletividade, que a escola pode orientar e articular suas ações, sua divisão de tempo necessária à consumação dos objetivos propostos, expressos por atividades

baseadas em princípios legais e nos valores culturais e sociais considerados como relevantes para a comunidade onde ela está inserida.

A organização do trabalho pedagógico precisa ter como núcleo a organização dos tempos, dos ambientes e dos materiais, de maneira que, quando integrados, proporcionem uma rotina condizente com os interesses e as necessidades do estudante.

Quanto à matriz horária, cada Unidade Educacional deverá defini-la, em acordo com a comunidade escolar, e registrá-la em sua proposta pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) afirmam que as propostas pedagógicas deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos. Tais propostas se materializam nas interações, relações e práticas cotidianas, nas quais as crianças vivenciam e constroem sua própria identidade e a coletiva, ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, ou seja, produzem cultura.

A organização dos tempos escolares deve levar em consideração a realidade, a localização e a estrutura da instituição, além de atender às necessidades de estudantes, educadoras e educadores e comunidade. É importante salientar que a organização das ações pedagógicas não deve subordinar-se a uma sequência hierarquizada que reflita apenas a lógica do adulto, mas que se adapte e respeite os diferentes ritmos dos estudantes envolvidos.

A organização dos espaços reflete as concepções teóricas e metodológicas da Unidade Educacional, sendo socialmente construída pela priorização das necessidades observadas. Os espaços físicos têm o papel de acolher e propiciar as condições e exigências pedagógicas próprias para este fim. Essas organizações, incluindo suas adaptações necessárias, também devem cumprir as funções de favorecer o desenvolvimento do estudante e suas competências, assim como promover a identidade pessoal, o crescimento, o estímulo dos sentidos, os movimentos corporais, o contato social, a privacidade, a confiança e a autoconfiança.

É importante ressaltar que, na perspectiva da Educação Integral, o docente deve utilizar os mais variados espaços escolares disponíveis: brinquedoteca, sala de leitura, parque infantil, pátio, laboratórios e ambientes internos e externos, deve se apropriar do bairro, da cidade, entre outros, evitando que os estudantes permaneçam, durante todo o dia, confinados em salas de atividades, envolvidos com tarefas repetitivas e apoiadas apenas em materiais impressos, repetindo ações que nada acrescentam à formação intelectual integral dos estudantes.

Falamos de uma perspectiva em que não se trata de mudarmos ou adequarmos espaços para o atendimento dos estudantes em período integral, mas sim de mudarmos o olhar sobre esses espaços para a apropriação da comunidade em um território educativo.

## O projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral

O Projeto Político-Pedagógico, ao ser construído com o envolvimento das instâncias participativas da comunidade escolar, dá rumo e sentido à escola, porque expressa o compromisso coletivo com uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral de todos e possibilita uma ação educativa voltada a identificar, compreender e planejar ações para melhorar situações concretas, considerando a articulação com parceiros que atuam no território.

A elaboração coletiva de um Projeto Político-Pedagógico – PPP – de Educação Integral requer a ressignificação do espaço-tempo Unidades Educacionais públicas. É preciso reconhecer que seus objetivos e suas finalidades estão voltados à formação continuada dos profissionais da educação, à discussão, à elaboração, ao acompanhamento e à avaliação do PPP e ao espaço de autorreflexão, como parte da autoavaliação dos sujeitos e da escola na perspectiva da avaliação institucional. É também momento propício para se pensar e repensar a organização do trabalho pedagógico da Unidade Educacional, em geral, e da sala de aula, num processo de ação-reflexão-ação. É a criação de um mapa de ações que, apesar de não ser imutável, deve dar direção e significados à formação integral dos estudantes.

O currículo da Cidade propõe sobre o PPP:

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente,

sistematizada, orgânica e participativa. É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996). Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis. (SÃO PAULO, 2018, p. 49)

## As instâncias de participação: o exercício democrático

A prática da gestão democrática não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas e redes escolares. Trata-se de espaços/momentos de compartilhamento, responsabilidades e tarefas comuns que conferem à escola a possibilidade de criar sua própria identidade. Dentre as instâncias participativas necessárias para a consumação de um processo amplo de formação integral, destacamos os Conselhos de Escola, as Comissões de Mediação de Conflitos, o Programa Grêmio Estudantil, a Saúde e Proteção Social, a fim de promover e solidificar a participação coletiva de todos os estudantes.

Para o desenvolvimento integral e a garantia da aprendizagem, faz-se necessário conhecer os sujeitos que estão na Unidade Educacional, seus tempos de vivência, seus saberes e experiências, respeitando identidades e memórias dialogadas com o território educativo local e a forma como se dá a participação de todos nas decisões e escolhas dos processos inerentes à vida escolar.

Para reafirmar o compromisso de todos na construção do trabalho coletivo, é essencial conhecer os papéis e as responsabilidades de cada ator no espaço educativo, atribuindo significado ao trabalho dos gestores, especialistas, educadoras e educadores Orientadores de Educação Integral, ATEs, e todo o corpo docente e discente da Unidade Educacional. Assim como entendê-la como agente de articulação e de participação social, como espaço compartilhado de trocas e de convivência.

As informações podem ser compartilhadas, os cardápios da alimentação escolar devem ser publicados, as reuniões dos grupos devem ser frequentes, os planejamentos devem ser coletivos. Toda a comunidade escolar precisa conhecer a proposta pedagógica da Unidade Educacional e participar efetivamente da sua construção. Destacamos, a seguir, dentre os segmentos participativos elencados anteriormente, alguns não pelo seu grau de importância, mas, apenas e tão somente, para ilustrar as possibilidades, lembrando que todos possuem documental específico e legislações pertinentes.

As Comissões de Mediação de Conflitos exercem papel de primordial importância no contexto da formação integral dos estudantes. São nestas comissões que a Unidade Educacional desenvolve seu potencial preventivo e intermedeia encaminhamentos para uma proposta de solução para situações de conflitos por meio do diálogo entre as partes envolvidas, bem como promove a articulação com pais/responsáveis, comunidade escolar, lideranças comunitárias para que em seus territórios/espacos encontrem soluções, potencializando o autoconhecimento, a aprendizagem e a melhor convivência entre todos e todas.

O Programa Saúde na Escola – PSE, é uma política intersetorial da Saúde e da Educação, unindo-se para promover saúde e Educação Integral, voltado às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública. A articulação entre Unidade Educacional e Rede Básica de Saúde tem o intuito de desenvolver a cidadania e a qualificação das políticas públicas brasileiras, com a noção de pertencimento e direito aos serviços de saúde, como um território educativo importante, trabalhado dentro da Unidade Educacional, fortalecendo as redes de proteção.

O objetivo do programa é contribuir para a formação integral de todos os bebês, crianças, estudantes, adolescentes e adultos por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de todo estudante da rede pública de ensino.

As ações implementadas, atualmente, para garantir a execução do Programa Saúde na Unidade Educacional permeiam a atualização vacinal dos estudantes (campanhas de vacinação e acompanhamento das carteiras de vacina); alimentação saudável e obesidade infantil; ações de combate à dengue e *Aedes Aegypti* (Comitês da Dengue); avaliação de saúde bucal e aplicação de flúor (Programa de Saúde Bucal e Mutirões ART); saúde ocular e identificação de possíveis sinais de alteração (Programa Visão do Futuro); avaliação da saúde auditiva e possíveis sinais de alteração; prevenção das violências e dos acidentes; identificação dos sinais de agravos de doenças em eliminação (tuberculose, hanseníase, etc.). Realização das notificações compulsórias, prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas (Programa #tamojunto, elos e famílias fortes); prevenção de DST/AIDS, orientação sobre direito sexual e reprodutivo, dentre outras. Estas ações são realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e concorrem para o desenvolvimento saudável dos estudantes para que eles possam usufruir de todas as possibilidades de participação escolar.

Para além do fortalecimento das relações e instâncias participativas e proteção social, destacamos como as contribuições dos programas, formas de atendimento em suas dimensões na perspectiva da Educação Integral configuram-se na “Política São Paulo Educadora”.

As atividades físicas e de aspecto cultural compreendem em sua prática pedagógica que o corpo traz as marcas históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades, comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Portanto, a formação do gosto, prazer e desejo pelas práticas corporais partem do conjunto de significações e significantes atribuídos por aqueles que as experienciam e vivenciam.

Para tanto, não basta fazer. É preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender a atividade física para que ela seja significativa no contexto de formação integral ora proposto.

Para promover a Educação Integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social, é necessário articular, como anteriormente apontado, educação, cultura, esporte, lazer-recreação e as tecnologias, promovendo o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, enquanto cidadão e sujeito da sua história. O incentivo e a promoção de atividades físicas, esportivas, de lazer-recreação devem ser consonantes com as práticas e características existentes no território, categorizadas como:

- I. atividades de promoção do brincar;
- II. atividades esportivas;
- III. atividades de promoção da saúde e
- IV. atividades de promoção do lazer.



DRE GUAIANASES

Foto: Daniel Cunha / Acervo  
Memorial da Educação Municipal

As atividades esportivas têm como finalidade articular conteúdos relacionados ao aspecto motor, cognitivo e socioafetivo; explorar os aspectos voltados à saúde, cidadania, cultura, comunidade e protagonismo infantil e juvenil, e promover a inserção social de crianças, adolescentes, adultos e idosos, como indivíduos que compartilham decisões que afetam a sua vida e a da comunidade.

Dentre as atividades lúdicas previstas, concorrem também para a formação integral dos estudantes, os jogos de tabuleiro (Xadrez, Go, Jogo da Onça, dentre outros), pois apresentam benefícios para o desenvolvimento biopsicossocial e cultural do estudante.

Com o desenvolvimento das ações de implementação dos Jogos de Tabuleiro por toda a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os estudantes conseguem desenvolver suas aptidões de movimento entre a liberdade e os limites, criando e recriando, praticando e vivenciando as atividades diferenciadas propostas.

Jogo de tabuleiro:

Mancala

Foto: Jovino Soares /  
Acervo Memorial da  
Educação Municipal



## O programa Recreio nas Férias e a educação integral

O Programa Recreio nas Férias é uma das ações que concretizam a otimização do espaço escolar e o caráter abrangente da educação por meio de um elenco de atividades lúdicas e de lazer no período de férias e recesso escolares, promovendo aprendizagens prazerosas em período de descanso, prolongando, assim, o processo de formação integral dos estudantes com foco em ampliar seu acesso aos bens culturais oferecidos pela cidade, proporcionando vivências de lazer, recreação e formação lúdica/cultural, potencializando os espaços dos CEUs (Centros Educacionais Unificados), numa perspectiva de Educação Integral que considera e propicia o pertencimento ao território e as experiências de uma Cidade Educadora



RECREIO NAS FÉRIAS

Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial da Educação Municipal

Nestes períodos, os CEUs abrem as portas para acolher as crianças com a premissa de oportunizar o acesso a um rico repertório cultural, por meio de vivências diversificadas com esportes, recreação, lazer e arte, unindo o desenvolvimento pessoal associado à diversão que o período de férias merece. No que diz respeito a sua dimensão pedagógica, ele estabelece a “relação entre cultura, educação e o lazer na direção da formação integral do cidadão”. (MELLO, 2004, p. 95).



# O princípio da Educação Integral no Currículo da Cidade de São Paulo

## Currículo da Cidade: Educação Infantil

No Currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Integral destaca-se como princípio que:

“compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (...) Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidade”. (SÃO PAULO, 2019, p. 34)



DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Foto: Enzo Boffa / Acervo Memorial da Educação Municipal

Com base na Pedagogia de Projetos e na Pedagogia Participativa e amparados pelo “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, os “Territórios do Saber” se configuram como inspiradores para as práticas pedagógicas ampliando o repertório de experiências possíveis a serem vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, nas quais, a cidade e a comunidade são compreendidas como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral.

O cotidiano da Educação Infantil é bastante desafiador, portanto, o planejamento de práticas pedagógicas à luz da Educação Integral realizado coletivamente e amparado pela Pedagogia de Projetos e pela Pedagogia Participativa pode auxiliar cada professor em suas rotinas pedagógicas. É provocativo, pois a Educação Infantil precisa garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento e experiências às crianças. Neste sentido a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo.

A Pedagogia de Projetos valoriza o interesse das crianças, possibilitando que a criança se interesse por um processo investigativo da realidade. Para os precursores desta abordagem, as situações-problemas, as experiências prévias dos estudantes, o levantamento de hipóteses na busca de resposta a esses problemas e o trabalho coletivo eram princípios que deveriam ser contemplados na educação. Os estudos sobre a infância e a criança observam que esta é um ser humano inteiro. Todos os aspectos da sua vida estão presentes quando ela está na sua sala de aula e, portanto, devem ser levados em conta quando o objetivo é auxiliá-la a compreender o mundo que a circunda (BARBOSA, 2013).

A Pedagogia Participativa rompe, também, com a pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de ensino-aprendizagem e dos papéis de estudante e professor. A centralidade da família das pedagogias participativas está na participação dos atores na construção do conhecimento, refutando assim a ideia presente nas pedagogias transmissivas de conhecimento a ser transferido (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007).

É possível articular o trabalho pedagógico a partir de um tema gerador que surge dos contextos com o território e com a Matriz de Saberes apresentadas no Currículo da Cidade.

Na Educação Infantil, os espaços são compreendidos como um segundo educador, pois se trata de “um elemento essencial na promoção das aprendizagens e de seu desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2015. p. 47). Para tanto é importante observar na relação com os **espaços**, as seguintes proposições:

- se os espaços estão dissociados da lógica fabril, ou seja, organizados visando apenas o controle e à produção das crianças;
- se há a ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula (corredores da Unidade Educacional com cantos de leitura, pátios com espaços para brincadeiras, paredes com materiais produzidos pelas crianças que respeitam sua altura e visão);
- se são observadas novas formas de ocupar estes espaços concebendo maneiras diversas de dispor as carteiras, almofadas, tapetes;
- se as áreas internas e externas podem se organizar de maneira diferente dependendo da atividade que está sendo proposta.

Com relação ao **tempo** na Educação Infantil é importante observar:

- se os educadores que estão gestando espaços e tempos compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências e experiências cujo ponto de partida são os conhecimentos e as indagações das crianças;
- se as crianças têm a oportunidade de passar por experiências estéticas, ou seja, se o tempo na escola possibilita a criatividade e a experimentação nas mais diferentes linguagens artísticas (música, teatro, dança, artes plásticas) a partir da relação da criança com a natureza;
- se as crianças têm momentos de brincadeiras livres, para além do tempo do intervalo;
- se as crianças têm o tempo para vivenciarem as suas experiências cotidianas;
- se o tempo permite a realização de propostas de atividades interdisciplinares, nas quais os diferentes saberes estejam integrados e possam ser vivenciados conforme a aprendizagem e envolvimento das crianças.

Para o trabalho na perspectiva da Educação Integral é importante recuperar, para a realização do planejamento coletivo, por exemplo, quais documentações/registros que a Unidade já possui de maneira que a equipe pedagógica possa refletir sobre as experiências realizadas e sobre o desenvolvimento de formação das crianças. Neste



Vídeos:

Currículo Integrador da Infância-  
[https://www.youtube.com/  
watch?time\\_continue=1&v=q7stsf-  
j40G0&feature=em\\_b\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=q7stsf-j40G0&feature=em_b_logo)

Criança Natureza\_ Instituto Alana  
[https://www.youtube.com/  
watch?v=\\_GeRQkzMmCM](https://www.youtube.com/watch?v=_GeRQkzMmCM)

sentido, é relevante observar o quanto as atividades propostas dialogam com o Currículo da Cidade: Educação Infantil, com os direitos de aprendizagem, os princípios da Educação Integral e os Territórios do Saber. ▶

## Currículo da Cidade: Ensino Fundamental

A Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, em consonância com a BNCC, apresenta em 2017, o “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental”. O referido documento ampara todo o trabalho pedagógico realizado nas Unidades Educacionais da cidade de modo a proporcionar que todas as crianças e adolescentes tenham os mesmos direitos de aprendizagem tornando-os cidadãos livres e aptos para exercer qualquer escolha de vida e profissional. Assim, conforme consta no Caderno Introdutório:

“O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e determinando como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.” (SÃO PAULO, 2018, p. 10)

Estabelece-se, também, no Currículo da Cidade, a **Matriz de Saberes** (Figura 1) a qual se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientados para o exercício da cidadania responsável e construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Os campos que compõem a Matriz de Saberes se relacionam intimamente às 10 competências gerais da BNCC cujo foco central está na formação multidimensional dos sujeitos.

## MATRIZ DE SABERES

Secretaria Municipal  
de Educação - SP

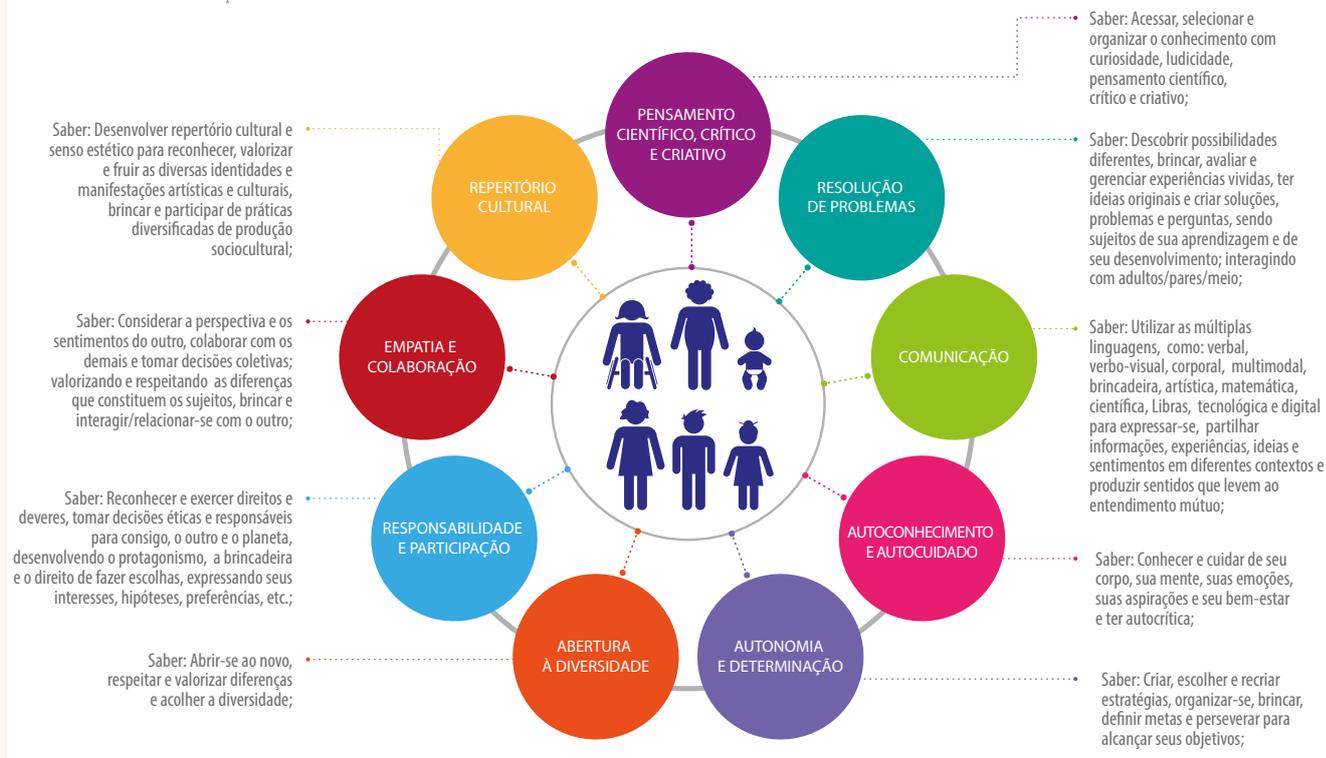


Figura 1: Matriz de Saberes – (SME, 2019)

Considerando-se a necessidade de se fazer um breve recorte sobre o Programa São Paulo Integral o qual foi apresentado à Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2015 e que será, também, mais amplamente discutido no decorrer do presente documento, os “Territórios do Saber” integrantes da Matriz Curricular do referido Programa são inspiradores para a proposição de experiências pedagógicas que possam dialogar com os documentos de referência supracitados.

Assim não se tratam de concepções ou formas distintas de se discutir e implementar a Educação Integral na cidade de São Paulo e sim complementares e dialógicas!

Ao acessar, por exemplo, demandas que surgem do próprio bairro, da sua escola, da comunidade, das associações de bairro, dos coletivos, etc, o estudante terá a oportunidade de incidir sobre essas demandas propondo soluções e construindo, coletivamente, planos de ações para melhores condições de vida, melhores condições ambientais e de relações entre as pessoas. A participação dos estudantes em espaços de discussão e debates, como assembleias estudantis, reuniões com a associação de moradores, grêmios, entre outros, encorajam esses estudantes a se comunicarem, escreverem pautas, registros, atas, de modo que se estabeleça a integração e a qualificação do que é aprendido a partir dos conteúdos escolares com a vida cotidiana.



A “Matriz de Saberes” no Currículo da Cidade inspira e norteia o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral. Diante dessa afirmativa, o que se pretende no decorrer deste tópico é acessar os componentes que integram a Matriz de Saberes às experiências pedagógicas que se realizam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Não se trata de uma única proposição para orientar o trabalho do professor e sim de indicar a potência e a relevância do trabalho da Rede no que se refere às conexões entre o trabalho pedagógico com componentes da Matriz de Saberes. Neste sentido, o Currículo da Cidade reitera a importância de se garantir a autonomia do trabalho do professor:

#### DRE SANTO AMARO

Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial da Educação Municipal

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e prática, quanto da relação que estabelece com seus estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 10)

Com relação ao **Pensamento científico, crítico e criativo**, o que se apresenta na Matriz de Saberes, é imprescindível que o estudante tenha a possibilidade de realizar trabalhos investigativos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que façam conexões entre os diferentes conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e **proponham**

**novos caminhos com soluções inovadoras.** Que se apropriem do território, para ganhar o pertencimento e o real sentido de Cidade Educadora.

Com relação à **Resolução de Problemas**, a tecnologia para as aprendizagens pode ser um viés no trabalho pedagógico e no uso qualificado e ético das diversas ferramentas que ampliam os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. A Educação Integral potencializa essas experiências nos Territórios do Saber e nas diversas formas de atendimento de expansão de jornada como atividades de educação, comunicação, cinema e vídeo, fotografia, robótica, imprensa jovem entre outras.

#### DRE ITAQUERA

Foto: Daniel Carvalho / Acervo Memorial da Educação Municipal



#### DRE CAMPO LIMPO

Foto: Jovino Soares / Acervo Memorial da Educação Municipal



Em relação à **Comunicação**, é importante oferecer oportuni-

dades para que os estudantes possam expressar os seus sentimentos e as suas emoções. Ser capaz de desenvolver aspectos retóricos de comunicação verbal, de comunicar-se por meio de **linguagens textuais, corporais, artísticas e científicas, utilizando plataformas de mídias analógicas e digitais**. Neste sentido, a perspectiva da Educação Integral considera as dimensões sociais e afetivas dos sujeitos repensando formas de estruturar as propostas de desenvolvimento e de aprendizagem.



#### DRE IPIRANGA

Foto: Daniel Carvalho / Acervo Memorial da Educação Municipal

Com relação ao **Autoconhecimento e autocuidado**, reconhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde emocional e física compreendendo a diversidade humana e reconhecendo por meio da autocrítica suas emoções e as dos outros e desenvolvendo capacidade para lidar com isso. É imprescindível que as crianças e jovens considerem o respeito a si mesmos reconhecendo seus pontos de fragilidade e suas potencialidades.

Muitas das dimensões supracitadas são parte integrante na composição das propostas e projetos de nossas Unidades Educacionais.

Com relação à **Autonomia e determinação**, reconhecer e fortalecer o protagonismo dos estudantes é premissa na perspectiva da Educação Integral e no processo de constituição dos projetos pedagógicos em diálogo com questões que emergem do contexto do território. **Assim, o exercício da cidadania com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade efetiva-se nesta proposta.**



DRE BUTANTÃ

Foto: Daniel Carvalho / Acervo Memorial da Educação Municipal

Com relação à **Abertura à diversidade**, o trabalho pedagógico permite que todos reconheçam a importância do respeito, da tolerância e empatia em um espaço privilegiado de convivência e protagonismo. A partir do conceito de Educação Integral em que se considera e se respeita as especificidades do território é preciso possibilitar momentos de escuta e fala sobre a história de cada sujeito e sobre como cada um está forjando sua trajetória, valorizando sua maneira de ser no mundo



DRE CAPELA DO SOCORRO

Foto: Daniel Cunha / Acervo  
Memorial da Educação Municipal

Com relação à **Responsabilidade e participação** dos estudantes, famílias, profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nas diversas instâncias participativas, a Educação Integral possibilita o exercício da democracia na Educação Pública. Para a professora Maria Victoria Benevides:

“A educação é entendida não apenas como a transmissão do conhecimento mas também, principalmente, com a formação de cidadãos e cidadãs que terão autonomia, independência e espírito crítico para participar da sociedade visando o bem maior que é o bem público”<sup>2</sup> (BENEVIDES, 2015).

Para a autora (1994), é importante distinguir a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política. É nesse sentido, o da cidadania ativa, que se defende a participação dos estudantes, famílias e equipe escolar nos Conselhos de Escola como um processo educativo efetivo e de qualidade.

Ainda, sobre a importância tanto dos Conselhos de Escolas quanto das Assembleias e dos Grêmios estudantis, configuram-se como espaços de diálogo e podem se constituir como estratégias para a resolução de conflitos dentro e fora da escola. Além disso, para Araújo (2008), contribuem para a construção de valores de democracia e de cidadania por parte dos membros que dela participam; promovem o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade; auxiliam na transformação das relações interpessoais no âmbito escolar e na formação ética e psíquica dos estudantes.



DRE SÃO MATHEUS  
Acervo EMEF Rivadavia Marques Júnior

2

Seminário da Escola do Parlamento sobre o CRECE: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/cursos/cursos-anteciores/cursos-realizados-em-2015/o-crece-conselho-de-representantes-de-conselhos-de-escolas-a-democracia-participativa-e-a-qualidade-social-da-educacao/>



DRE FREGUESIA DO Ó / BRASILÂNDIA

Foto: Neila Gomes / Acervo Memorial da Educação Municipal

Com relação à **Empatia e colaboração**, conforme BNCC (2017) promover o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação é primordial para alcançar o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento, valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Com relação ao **Repertório cultural**, o trabalho pedagógico artístico e cultural na perspectiva da Educação Integral deve se valer das formas de expressão simbólica presentes nos diferentes territórios, seja no contexto e no entorno da Unidade Educacional, nos bairros vizinhos, na cidade, no país, e também em outras culturas, na perspectiva de ampliar o repertório de experiências estéticas, subjetivas e criativas, contribuindo para a formação de estudantes sensíveis, críticos e imaginativos

DRE SÃO MIGUEL

Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial da Educação Municipal



As expressões simbólicas incluem as artes, as letras, e também os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade.

Em especial, deve atentar-se ao valor dos saberes e expressões culturais e artísticas locais, aquelas presentes na vida dos estudantes e da comunidade, sem deixar de lado o vasto repertório artístico e cultural construído pela humanidade em diferentes culturas, e sem hierarquizar essas duas dimensões. Os movimentos culturais locais, como coletivos artísticos e literários, por exemplo, emergem a partir de demandas da comunidade, e dialogam muitas vezes com questões que afetam diretamente as relações políticas e culturais, essenciais para a transformação dos contextos vividos pelas pessoas que habitam aquele território.

As práticas artísticas e culturais devem estar atreladas intimamente às experiências pedagógicas, entendendo a arte e a cultura em sua dupla potência: são uma forma possível de aprendizagem sobre os temas da vida e do mundo, na relação com outros campos de conhecimento, mas são ao mesmo tempo um campo de conhecimento em si, que deve ser experimentado a partir das suas próprias especificidades, como as técnicas, a linguagem, os materiais, os instrumentos, e o que esse conjunto de elementos é capaz de produzir simbolicamente.

A Educação Integral pública e de qualidade, considera um currículo que se integre aos diferentes contextos sociais, culturais, econômicos, sem abrir mão, absolutamente, dos conhecimentos historicamente produzidos; amplia o repertório para a discussão nas Unidades Educacionais e dos processos que constituem uma sociedade de direitos e, ainda, permite o protagonismo dos estudantes no processo de construção dos projetos pedagógicos em diálogo com questões que emergem do contexto do território. **Assim, a Educação Integral potencializa o exercício da cidadania com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

## Currículo da Cidade: Ensino Médio

O Ensino Médio (EM) é a última etapa da educação Básica e na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é ofertado em oito unidades; além da Unidade Educacional Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller, que possui autorização, ainda em caráter experimental, para a oferta do EM. É a primeira Unidade Educacional pública bilíngue a oferecer todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A partir do ano de 2020 a SME, em articulação com as UEs que possuem EM, passa a atender a nova matriz curricular do Novo Ensino Médio, em cumprimento às diretrizes da Base Nacional Curricular Comum Ensino Médio (BNCC - EM). O documento prevê o trabalho de extensão de jornada por meio de itinerários formativos e estabelece uma matriz que amplia a carga horária dos estudantes e coerente com a perspectiva das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que estabelecem os seguintes objetivos:

- I. Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- II. Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- III. Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na Unidade Educacional, seja no trabalho ou seja na vida; e
- IV. Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e /ou à Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2018)

Tais premissas corroboram com uma concepção de Educação Integral e de tempo integral, defendida e desenvolvida por SME. Assim, numa perspectiva de progressão, continuidade e de consideração à identidade e história da RMESP; elabora-se no ano de 2020 o primeiro currículo para o Ensino Médio da rede.

Ancorado pelos princípios da Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, o Currículo da Cidade do Ensino Médio pretende ampliar as discussões já iniciadas nas etapas precedentes e oferecer aos estudantes cada vez mais autonomia para adentrarem a vida adulta mais conscientes de seus deveres e direitos como cidadãos; ou seja, seu desenvolvimento integral ao longo da vida.

### **A Educação Integral na Educação de Jovens e Adultos: a necessidade do trabalho das diferentes linguagens para atender a superdiversidade dos estudantes.**

A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo abrange uma superdiversidade no perfil dos estudantes atendidos: jovens que há pouco tempo estavam no Ensino Fundamental Regular, adultos em busca da elevação dos níveis de escolaridade para alcançar melhores condições no mercado de trabalho; adultos/idosos que retornam para a Unidade Educacional em busca de novos conhecimentos e visibilidade social; imigrantes com formação comprovada em seus países de origem e que procuram na Unidade Educacional a apropriação da Língua Portuguesa; e os estudantes da Educação Especial com suas especificidades e necessidades que precisam ser garantidas com qualidade. Dentre o universo que compõe uma sala de EJA, podemos apontar uma característica comum: sujeitos que tiveram de alguma forma, seu direito à educação violado ao longo de sua trajetória de vida.

Nesse contexto de superdiversidade, (PEREIRA, 2019), o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos deve ir além da escolarização proposta para crianças e adolescentes, considerando todas as questões identitárias, “partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas,” (SÃO PAULO, 2019, p. 39).

Para além disso, o Currículo da Cidade é orientado pela Educação Integral e, nesse sentido, as práticas pedagógicas devem promover o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, social, emocional e cultural – a partir de um trabalho interdisciplinar, diversificado e em articulação dos espaços escolares com a vida social dos educandos a fim de favorecer os processos de aprendizagem ao longo da vida.

O trabalho pedagógico pautado em um currículo – descolonizado e centrado no sujeito histórico e social – que garanta a proposição de vivências e experiências

educativas significativas, com princípios da Educação Integral e democrática, visa possibilitar aos estudantes que seus processos de aprendizagem sejam mediados pela realidade onde vivem, trabalham e estabelecem as relações sociais, com todos os desafios e possibilidades de superação.

Com isso, torna-se imperativo o resgate da história e da trajetória dos sujeitos envolvidos, considerando e valorizando o repertório cultural que cada educado traz consigo, possibilitando a interlocução do conhecimento popular construído com o conhecimento escolar sistematizado.

Para tanto, o trabalho com as diferentes linguagens e a multimodalidade, inerentes à Educação Integral, é imprescindível e inegável, considerando a necessidade da garantia de um projeto educacional voltado à emancipação e à mudança da realidade dos nossos estudantes.

## **Currículo da Cidade e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: inspirações para o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral**

O Currículo da Cidade de São Paulo contempla os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) e tem como objetivo conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta.

Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países-membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da

ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as “ações de todos, em todos os lugares”. (SÃO PAULO, 2019, p. 56)



Figura 2: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Figura extraída do Currículo da Cidade Infantil (SME, 2019)

Ainda, de maneira inédita, o Currículo da Cidade constitui-se, também, como um documento que integra uma discussão sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), parte de uma agenda global, Agenda 2030, a qual não somente trata das questões ambientais, mas também das questões políticas e sociais no século XXI.

Em uma perspectiva conceitual mais global sobre a sustentabilidade, na qual a humanidade se faz parte integrante do Planeta, temas inerentes às relações humanas ganham espaço na Agenda 2030 e integram os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. No encontro “Rio Eco 92”, realizado na Cidade do Rio de Janeiro no ano de 1992, apresentou-se a Agenda 21, a qual era composta por sete Objetivos, entre eles o Objetivo 6 (Educação permanente para o trabalho e a vida). Vinte anos depois, na “Rio + 20”, a virada do milênio foi entendida como um momento de importantes reflexões sobre o futuro do planeta, dando continuidade ao movimento impulsionado pela Rio 92.

Foi o momento em que as discussões se voltam para integrar a humanidade à natureza. Durante a Conferência das Partes (COP 21) na cidade de Paris no ano de 2015, a Agenda 2030 foi divulgada e o Brasil se tornou signatário assumindo o compromisso de fomentar políticas públicas que minimizem as mudanças climáticas. As metas brasileiras assumidas foram reduzir as emissões de gases de efeito estufa em 37% abaixo dos níveis de 2005, em 2025 e reduzir as emissões de gases de efeito estufa em 43% abaixo dos níveis de 2005, em 2030.

Incluir os ODS no Currículo da Cidade amplia as possibilidades para o trabalho pedagógico nas escolas sob a ótica da sustentabilidade socioambiental. É importante que as crianças e os adolescentes se apropriem dessas questões de maneira a se tornarem críticos e propositivos de modo a contribuir para melhores condições de vida nos seus territórios o que impactará em melhorias mais globais. É a conhecida frase que faz sentido neste momento da discussão “Pensar global e agir local”.

Pesquisa realizada no ano de 2018 pela “Rede de Conhecimento Social”<sup>3</sup> mostrou que 47% dos brasileiros desconhecem os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A pesquisa ainda indicou que o conhecimento sobre os ODS está restrito a grupos socioeconômicos de escolaridade e renda mais altas. Neste sentido, ampliar o debate sobre os ODS nas Unidades Educacionais públicas brasileiras é uma maneira muito promissora de mobilizar pessoas e induzir ações dos diferentes grupos a incluir, pressionar e consolidar a Agenda 2030 no país.

O que se espera é que o Currículo da Cidade no qual se integram os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na Unidade Educacional deva articular o conhecimento histórico produzido pela Ciência, o conhecimento sobre as Políticas Públicas voltadas às questões socioambientais, a participação da sociedade e a conscientização de que os problemas relacionados ao meio ambiente afetam a todos os brasileiros e brasileiras.

Na condição de um dos países com maior biodiversidade do planeta, de grandes proporções territoriais que abrigam extensas áreas vegetativas, rios e mares, os quais compõem diferentes biomas, o Brasil ocupa, também, um lugar preocupante na lista de países com os maiores índices de desmatamento e com regiões de extrema pobreza e vulnerabilidade ambiental.

Ainda, a diversidade cultural dos povos indígenas, das comunidades ribeirinhas, das comunidades quilombolas, mostra-se bastante sensível frente às ações que degradam os ambientes naturais. Segundo as projeções apontadas no artigo de Barnosky e colaboradores (2012) a população humana chegará a mais de 8 bilhões até o ano de 2045. Segundo os autores, se a relação da humanidade com a natureza seguir no

3

Fonte: <https://medium.com/@redeconhecimentosocial/49-dos-brasileiros-n%C3%A3o-sabem-o-que-s%C3%A3o-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-4e3413622f16>

campo do predatório, o esgotamento dos recursos naturais levarão a fome e a miséria em proporções muito maiores do que as existentes no presente.

No âmbito escolar, é essencial que a formação das crianças e dos adolescentes abarque a temática ambiental de modo que se tornem cidadãos conscientes e comprometidos com a vida sustentável. É essencial um diálogo permanente entre o que se produz na pesquisa sobre sustentabilidade, as ações políticas que levam às legislações para a preservação do grande patrimônio ambiental do país, os movimentos locais e os coletivos de luta pela preservação dos espaços naturais e culturais, e o que se produz como material curricular e de apoio pedagógico na escola básica. Neste sentido, para Arroyo (2013), ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas guiar-se pela sensibilidade para o real, a vida real dos educandos, e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas.

Ao se considerar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como temas inspiradores para as práticas pedagógicas na Unidade Educacional é preciso, primeiramente observar que todos os ODS estão interligados. O ODS 1, “Redução da pobreza”, por exemplo, é o ponto de convergência dos demais. Neste sentido, a possibilidade de trabalho pedagógico a partir dos ODS, deve ser feito de maneira integrada e contextualizada. Assim, como tratar o ODS 11, “Cidades e Comunidades Sustentáveis”, sem que se faça um debate sobre as questões de habitação, saneamento básico, saúde pública e planejamento urbano que emergem na Cidade de São Paulo? Debater no contexto escolar as condições precárias de moradia onde vive grande parte da população da Cidade de São Paulo é trazer para o contexto local um debate que circula em nível mundial. Todavia é importante que a discussão sobre os ODS façam sentido e estimulem os estudantes a refletirem sobre o tema de maneira a encorajá-los a propor soluções e aprenderem mais sobre os contextos políticos, econômicos e sociais que levam as cidades a esta visível condição de desigualdade.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo conta com uma grande diversidade de trabalhos pedagógicos, realizados ao longo dos últimos anos, os quais se alinham às questões sobre Sustentabilidade socioambiental, antes mesmo da Agenda 2030 e dos 17 ODS, divulgados na 21ª Conferência das Partes (COP21) realizada em Paris, no ano de 2015.

O trabalho pedagógico a partir das hortas escolares, por exemplo, estão presentes em cerca de 700 Unidades Educacionais<sup>4</sup>, proporciona a reflexão sobre a alimentação saudável orgânica que impacta positivamente na saúde e no meio ambiente. É potente para a aprendizagem sobre os ciclos de vida, sobre os processos de compostagem, o tratamento de resíduos, consumo consciente e práticas cooperativas e solidárias.

4

Portal Secretaria Municipal da Educação de São Paulo: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/visualizar/PortalSMESP/Seminario-sobre-hortas-escolares-reune-cerca-de-500-participantes>

Projetos como esses podem se desdobrar em muitos outros a partir de uma pedagogia que considere o protagonismo dos estudantes.

O trabalho com as hortas pode, ainda, gerar a curiosidade das crianças e adolescentes em investigar a biota que integra o espaço da horta, originando outras propostas de trabalho pedagógico.

Ainda, questionamentos podem se direcionar a, por exemplo, o uso da água na agricultura em larga escala, o alimento como preservação da identidade cultural de um povo, a história dos migrantes e imigrantes que trabalhavam e trabalham no campo: todos configuram-se como temas geradores para a proposição de novos projetos a partir do uso do espaço da horta.

Observar os diferentes territórios da cidade de São Paulo e conhecer as histórias dos lugares pode produzir também temas geradores de projetos pedagógicos sob a ótica da sustentabilidade socioambiental na perspectiva da Educação Integral.

As Unidades Educacionais localizadas na região de Parelheiros estão integradas a um dos ambientes naturais mais preservados da cidade, com cinturões verdes, áreas rurais, cratera geológica, cachoeiras, um grande manancial aquífero subterrâneo. Além disso, na região, vivem cerca de 2.000 indígenas da etnia Guarani. Todos esses elementos são essenciais para compor o trabalho pedagógico sobre sustentabilidade nas Unidades Educacionais da região, de maneira a formar crianças e adolescentes conscientes da importância da preservação ambiental e cultural do lugar com vistas à formação e atuação crítica e política.

As Unidades Educacionais que se localizam próximas à região do Pico do Jaraguá têm a possibilidade de se apropriar da paisagem para a proposição de trabalhos pedagógicos sob a ótica da Sustentabilidade Socioambiental. O Pico do Jaraguá é o ponto mais alto do município e onde se encontram os últimos remanescentes de Mata Atlântica de São Paulo. A integração precária e os movimentos de luta da população indígena fazem parte da história do Pico do Jaraguá.

Todavia, esses elementos são geradores de trabalho pedagógico no qual os estudos sobre geologia, biologia, urbanização, diversidade linguística, cultura indígena, ecologia, entre outros, dialogam com as discussões contemporâneas sobre sustentabilidade socioambiental em consonância com a Agenda 2030 e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



#### DRE PIRITUBA

Foto: Daniel Cunha / Acervo Memorial da Educação Municipal

Outra possibilidade de trabalho pedagógico sobre sustentabilidade se apresenta quando os coletivos e movimentos criados pelas comunidades integram-se ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais. Esses movimentos emergem a partir das demandas levantadas pela comunidade, as quais dialogam não somente com as questões ambientais, mas também com questões que afetam diretamente as relações sociais, de modo a integrar o debate mais contemporâneo sobre questões acerca da sustentabilidade socioambiental. Neste sentido, destacam-se na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os Movimentos Feministas, Movimentos Étnico-Raciais, Movimentos pela Inclusão dos Estudantes Imigrantes, Movimentos Artísticos com protagonismo dos Jovens, os encontros estudantis e de Trabalhos Colaborativos Autorais, entre tantos outros.

Um dos exemplos de trabalho intersetorial, condição importante para qualificação da Educação Integral nas Unidades Educacionais, apresenta a experiência da região do Butantã onde, a partir da integração entre a Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA) e a Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT) foi possível a criação do GT Sustentabilidade. Um espaço de formação e proposição de ações educativas dentro da temática socioambiental, que tem como estratégia a promoção de encontros, palestras, cursos, oficinas, visitas técnicas, agenda conjunta entre as Unidades Educacionais e assessorias voltadas à comunidade escolar e o seu

entorno. A sociedade civil em parceria com Unidades Educacionais públicas, Secretaria do Verde e Meio Ambiente, entre outros agentes, realizaram e realizam movimentos importantes, como a recuperação do Córrego do Sapé, a criação e manutenção do Parque Chácara do Jockey, a preservação, a manutenção e a abertura para finalidades didático-científicas do Parque Ecológico do Parque Jequitibá, antigo Parque Tizo, do movimento pela criação de uma vila sustentável na comunidade Vila Nova Esperança, a criação dos parques lineares, a estruturação de cooperativas para a coleta seletiva, entre tantos outros movimentos que elucidam a perspectiva de pertencimento na Cidade Educadora.

É importante que todos esses movimentos sociais integrem um debate curricular sob a perspectiva socioambiental e passem a fazer parte das ações pedagógicas colocadas em prática nas Unidades Educacionais de toda a Rede.

Mais rico será o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais quando a história dos coletivos que exigem seu reconhecimento como sujeitos de história, memórias, saberes, modos de pensar, passem a fazer parte do cotidiano escolar. É urgente reconhecer as autorias potentes de crianças e adolescentes, de jovens, de adultos e de idosos que dedicam parte de seus tempos de trabalho e de vida cotidiana para criação de espaços de reflexão e intervenção que buscam melhor qualidade de vida para todos. A Unidade Educacional pode ser um viés para o reconhecimento e fortalecimento desses esforços.

A Educação Integral considera que esse acúmulo de conhecimentos produzidos no trabalho pelos coletivos de estudantes e das comunidades, e as diferentes identidades culturais dos territórios da Cidade de São Paulo, entrem com legitimidade no núcleo central comum dos currículos, dos livros e materiais didáticos que sejam reconhecidos como demandas que atendam à superdiversidade e à sustentabilidade no século XXI.

## O Programa São Paulo Integral na Educação Básica

Programa São Paulo Integral é o programa principal e basilar para a implementação da política de Educação Integral na Cidade de São Paulo. Assim, é importante recuperar a sua breve história a partir dos documentos produzidos pelas equipes que compuseram o Núcleo de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, durante os processos de criação, implementação e acompanhamento do referido Programa.

O primeiro documento, intitulado “Programa São Paulo Integral construir novos caminhos pedagógicos”<sup>5</sup>, de 2016, foi publicado logo após a divulgação da Portaria nº 7.464/2015, a qual instituiu o referido Programa. Este documento traz uma proposta bastante desafiadora, que ultrapassa os limites de tempo e espaços escolares, considerando-se a cultura popular, a integração com outras instituições da cidade, o trabalho colaborativo autoral, e a gestão democrática como elementos norteadores para uma educação mais justa e igualitária. Foi criado, um Grupo de Trabalho (GT) para a realização de um mapeamento das experiências em Educação Integral já realizadas na Rede Municipal. A partir dessas experiências, o GT buscou aprofundar o debate conceitual sobre a Educação Integral, articulando as discussões às possibilidades das Unidades Educacionais. A partir do GT a Secretaria Municipal de Educação passou a realizar ações com o objetivo de potencializar as articulações entre as Unidades Educacionais e outros setores da sociedade, iniciando a defesa de uma política pública de Educação Integral com vista à qualidade social da educação, qualidade esta que se pauta na formação integral do sujeito, no seu desenvolvimento global e em sua condição multidimensional.

Ao longo desse início de trajetória do Programa São Paulo Integral, as Unidades Educacionais desenvolveram ações de expansão de jornada, em consonância com os Programas “Mais Educação São Paulo” e “Mais Educação Federal”, respeitando as diretrizes e princípios de seus Projetos Político-Pedagógicos. Iniciaram-se os movimentos para se discutir e promover uma reorganização curricular em que se consideram as múltiplas dimensões do sujeito: física, emocional, intelectual, social e cultural para a sua formação integral.

Considerando-se a defesa da Educação Integral com qualidade, no âmbito da esfera pública, busca-se, desde a implementação do Programa São Paulo Integral, no ano de 2016, que os avanços se constituam no sentido de melhorar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica; consolidar a alfabetização; valorizar a identidade e autonomia dos estudantes; aprimorar e potencializar o papel da Unidade Educacional como núcleo social; fortalecer as relações de convivência de maneira a minimizar as relações de conflito no ambiente escolar; reduzir o absenteísmo discente e docente promovendo atividades prazerosas e significativas para o aprendizado durante o período de expansão de jornada; valorizar a cultura escolar e a cultura do território integrando-a ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade; reconhecer e potencializar os territórios educativos e as comunidades de aprendizagem e promover a garantia de direitos à proteção social da criança e dos adolescentes.

5

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação Integral SME/COCEU. São Paulo Integral construir novos caminhos pedagógicos. 2016



Território Educativo – Milton Santos  
<https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>

Territórios Educativos: como aprender na cidade? <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>

Territórios Educativos para uma Educação Integral <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>

O segundo documento é apresentado ao final de 2016, “Programa São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos Territórios do Saber”<sup>6</sup>, a partir de um contexto em que as Unidades Educacionais do Município que aderiram ao Programa São Paulo Integral, principalmente no Ciclo de Alfabetização, desenvolvem as suas atividades amparadas pela concepção de Educação Integral e pelas inovações pedagógicas propostas pelo referido Programa.

O documento apresenta reflexões acerca das discussões que permeiam os conceitos de “Experiência” e de “Território”. Demonstra com base nos conteúdos trabalhados no processo de formação, realizado em oito polos da Cidade de São Paulo, discussões sobre os temas das Culturas Infantis, do Corpo e Movimento, e da Sustentabilidade Socioambiental, todos na perspectiva da Educação Integral como possibilidade de se ampliar o repertório curricular das Unidades Educacionais.

Os dois conceitos teóricos discutidos no documento supracitado, isto é, “Experiência” e “Território”, amparam-se na ruptura de uma visão reducionista do trabalho docente, de base tecnicista; assim, os saberes da experiência proveniente da história de vida pessoal de cada professor devem ser integrados aos saberes produzidos no cotidiano de sua ação pedagógica. Defende-se a posição crítica e reflexiva do professor sobre a sua prática, sem deixar de se considerar a natureza coletiva que faz a profissão do magistério.

Quanto às discussões sobre Território, o documento “Programa São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos Territórios do Saber”<sup>7</sup> (SME, SÃO PAULO, 2016) apresenta vários referenciais teóricos em que se discutem distintas concepções com base na conceituação física, cultural, econômica e social. Sob a ótica de Milton Santos (1999), o Território se configura como o chão mais a identidade, ou seja, o território perpassa a dimensão física e considera a história do lugar e a relações sociais, culturais e afetivas dos sujeitos. No excerto a seguir é possível observar esta relação:

6

São Paulo (SP). Secretaria Municipal da Educação. Núcleo de Educação Integral SME/COCEU. São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos “Territórios do Saber”. 2016.

7

Acesso pelo link: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/35107.pdf>

“O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (SANTOS, 1999 p. 8) ▶

Na perspectiva de multiterritório e da (re)territorialização, Haesbaert (2004), indica que camadas de um mesmo lugar torna possível a interação entre os diferentes

espaços. Soma-se a esta discussão sobre Territórios os princípios de “Território Educativo” e de “Cidade Educadora”.

Para Singer (2015), o **“Território Educativo” é aquele que permite reconhecer o exercício do potencial educador dos diversos agentes, ampliando e diversificando as oportunidades educativas para todos**. No que se refere à Cidade Educadora, termo cunhado por Paulo Freire, afirma-se que: “Enquanto Educadora, a Cidade é também Educanda”. Este foi um movimento que se iniciou em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras<sup>8</sup>.

O Programa São Paulo Integral, instituído pela Portaria 7.464/2015, e reorganizado pela Portaria nº 8.003/2017 e pelas Instruções Normativas nº 13/2018 e nº 21/2019, embora amparado por Programas de Educação Integral antecessores, traz uma inovação importante no que se refere à matriz curricular, ao quadro docente, e ao processo de adesão ao Programa.

Neste caso, a adesão por parte das Unidades Educacionais ao Programa São Paulo Integral se faz de maneira horizontal, isto é, a opção por aderir ou não ao Programa é feita por meio do Conselho de Escola, do qual participam os representantes das famílias, os estudantes, as educadoras e os educadores, os funcionários e os gestores.

A proposta do Programa São Paulo Integral é que todo o processo de adesão se faça de maneira democrática e participativa. A discussão do Conselho de Escola sobre a participação ou não no Programa precisa considerar a necessidade de demanda da Unidade, as especificidades da cultura da comunidade e dos territórios dentro e fora da Unidade Educacional.

Respeitando a decisão das Unidades Educacionais, o Programa São Paulo Integral propõe a expansão obrigatória da jornada do estudante 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 estudante, quebrando a lógica de turno/contraturno. Dando continuidade ao atendimento que já é feito em tempo expandido nos CEIs (10 horas diárias) e nas EMEIs (6 horas diárias).

As Unidades que aderiram ao Programa São Paulo Integral possibilitam que o professor possa complementar a sua jornada com as aulas atribuídas nos “Territórios do Saber”; assim, todo o quadro para a composição da jornada expandida da Educação Integral será formado por educadoras e educadores da própria unidade. **A experiência na Unidade Educacional onde se configura o conhecimento da cultura escolar permite ao professor a proposição de atividades pedagógicas nos “Territórios**

8

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192)

**do Saber” de modo mais dialogado com a realidade dos seus estudantes.** Ainda, neste sentido, o maior tempo de permanência do professor na mesma Unidade pode impactar positivamente nas relações sociais que se reconfiguram a partir deste tempo ampliado e na qualidade de vida do professor que, para cumprir a sua jornada, muitas vezes atua em diferentes Unidades e distantes geograficamente.

Um trabalho pedagógico que não se prenda ao currículo formal e que possibilite o diálogo com outras áreas do conhecimento, utilizando-se de **outras metodologias de ensino**, pode tornar-se exitoso quando amparado por programas que se alinham a perspectivas de educação como a que fundamenta o Programa São Paulo Integral. É possível que suas características ajudem a reduzir o absenteísmo docente, uma realidade presente nas várias escolas públicas brasileiras. ●

No âmbito da Educação Integral, em que as atividades pedagógicas se articulam às especificidades dos territórios, considera-se a educação como prática democrática, na qual as interferências do professor devem perpassar o espaço da sala de aula e atingir a organização dos conteúdos que ele considera importantes para serem ensinados dentro e fora da Unidade Educacional. É esta autonomia que se defende aqui como essencial para as educadoras e educadores realizarem, em sua plenitude, o seu ofício. Defende-se que, ao delinear o que irá ensinar, é importante que o professor pense nas razões pelas quais está escolhendo alguns conteúdos e não outros, qual a intencionalidade e qual a função social da Educação.

O Professor Orientador de Educação Integral (POEI) é uma função que poderá ser atribuída as educadoras e educadores das Unidades Educacionais que aderiram ao Programa São Paulo Integral. A principal função do POEI é promover a articulação entre as educadoras e educadores da Unidade de modo que os projetos sejam compartilhados e desenvolvidos na perspectiva da Educação Integral, considerando-se as possibilidades de trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula. É importante que o POEI tenha o tempo disponível para articular e propor projetos nas Unidades e reconhecer os territórios dentro e fora da Unidade Educacional. E possam colaborar com a proposição de projetos para realizar parcerias em busca de ações intersetoriais. A depender da organização de cada Unidade, parte deste tempo poderá ser garantida pela participação do POEI na Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, em trabalho colaborativo com o coordenador pedagógico. ▶

Destacamos que o POEI também podem articular outros temas para aprimoramento da Política São Paulo Educadora.



Sugere-se a leitura do artigo publicado por Gasparini e colaboradores (2005), em que se trata das condições de trabalho e saúde do professor da escola básica.



Programa São Paulo Integral <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/34852.pdf>

## “Território do Saber” em diálogo com a Matriz de Saberes no Currículo da Cidade

O termo “Território do Saber”, parte de uma reflexão acerca da **experiência e formação** do professor no campo acadêmico, social, e cultural e sua relação com o contexto do território onde se localiza a Unidade Educacional, em que exerce a sua função docente.

O professor que tem as suas aulas atribuídas no “Território do Saber” precisa romper com a visão reducionista em que se considera o trabalho docente no interior de uma concepção tecnicista. Sobretudo, é importante que realize o planejamento das atividades pedagógicas a partir da **premissa** de se considerar a **cultura da Unidade Educacional**, no interior de sua grande diversidade social, pois esta é uma característica das Unidades Educacionais brasileiras. Ademais, o planejamento do professor precisa deixar clara a **intencionalidade pedagógica** a qual deve sustentar a proposição de um ciclo de atividades nos Territórios do Saber; precisa articular-se ao **Projeto Político-Pedagógico** da Unidade Educacional; conectar-se diretamente aos **conhecimentos historicamente produzidos** e dialogar com a **Matriz de Saberes** e todas as suas dimensões para formação integral do sujeito. Ao atender a todas essas premissas, é possível garantir a aprendizagem qualificada dos estudantes a partir de experiências pedagógicas diversificadas em contexto com o território orientadas pela concepção da Educação Integral.

A organização dos “Territórios do Saber” em seis macrotemas, tem como principal objetivo ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico do professor a partir de sua experiência (acadêmica, cultural e social) considerando as demandas que emergem do território. A possibilidade de articulação entre cada um dos macrotemas poderá ser possível ou não. Isso dependerá do quanto o professor conseguirá atingi-la a partir do seu planejamento alinhado às premissas supracitadas. Neste sentido é imprescindível que o professor possa realizar o seu planejamento no âmbito coletivo, integrando educadoras e educadores de outras áreas da Unidade Educacional; os Coordenadores Pedagógicos, os POEs e, em algum momento compartilhar o planejamento com os estudantes e famílias em um processo contínuo de avaliação. Assim será possível reconfigurar o planejamento inicialmente proposto de modo a garantir a aprendizagem qualificada dos estudantes.

A oferta educativa em tempo integral nas Unidades Educacionais Municipais de Educação Infantil de São Paulo tem como premissa que o tempo a mais na Unidade

Educacional só tem significado se propiciar experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. As EMEIs que fazem parte do Programa São Paulo Integral têm como condição de adesão o atendimento à demanda. Cumprida essa condição, têm a possibilidade de ampliação de experiências pedagógicas inspiradas nos Territórios do Saber, por meio de estudos e práticas que visibilizem a concepção das infâncias, utilizando a Pedagogia de Projetos como concretização do processo investigativo da realidade. Os Territórios do Saber articulam-se e ganham vida nas experiências pedagógicas.

## Territórios do Saber

- **Culturas, Artes e Memórias**
- **Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens**
- **Orientações de Estudos e Invenção Criativa**
- **Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde**
- **Ética, convivência e protagonismo**
- **Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação financeira** ▶



Artigo - Helena Singer: Experiências em Educação Integral inspiraram um novo movimento na Educação Brasileira <https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/>

Programa São Paulo Integral experiências pedagógicas nos territórios do saber <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35107.pdf>



Foto: Daniel Carvalho / Acervo  
Memorial da Educação Municipal



## Avaliação da e na Educação Integral

Um dos desafios colocados à implementação de um currículo para uma Educação Integral, integrada e integradora é pensar a avaliação, as múltiplas perspectivas, que abarcam desde o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes até aspectos referentes à qualidade do Projeto Político-Pedagógico que conduz as ações do trabalho escolar, na perspectiva da avaliação institucional, e o acompanhamento da implementação das ações que concretizam a política pública de Educação Integral nas Unidades Educacionais.

Com a expansão de propostas de Educação Integral em todo território nacional, diversos autores têm advertido sobre a necessidade de acompanhar e avaliar as iniciativas e os seus resultados. No entanto, escassas são as produções que iluminam o entendimento sobre as condições de implantação das propostas de Educação Integral (CASTRO; LOPES, 2011) ou que discutem os resultados obtidos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015) nos diversos níveis de concretização da Educação Integral, que envolvem desde as propostas que partem das Secretarias de Educação até seu desenvolvimento nas Unidades Educacionais. Não há indícios de discussões sobre quais são os aspectos que devem ser acompanhados e avaliados nas propostas de Educação Integral, visto que seu fundamento tem como perspectiva o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, o que leva a um desafio em termos de acompanhamento e avaliação desse processo. Duas autoras que se debruçaram sobre esta questão (SCHMITZ; SOUZA, 2016) reconhecem que as Unidades Educacionais de Educação Integral podem também ser avaliadas a partir de critérios estabelecidos para aquelas de tempo regular, desde que outros aspectos sejam acrescentados às propostas de avaliação, a fim de considerar a multidimensionalidade da Educação Integral em tempo integral. Entendem, portanto, que indicadores como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não são suficientes para captar o desenvolvimento integral dos estudantes. Propõem, assim, que uma avaliação na e da Educação Integral abarque tanto indicadores que se referem à qualidade do sistema educativo, quanto aspectos relativos à qualidade dos processos pedagógicos.

Neste texto, busca-se avançar na discussão sobre a avaliação na Educação Integral, tendo como referência as indicações acima. Para isso, a partir da análise das proposições de diversos autores, buscou-se inferir aspectos relacionados a uma Educação Integral de qualidade, que possam ser considerados em um processo avaliativo. Tal

análise levou ao entendimento de que alguns aspectos são constituintes da qualidade na Educação Integral:

- Formação multidimensional do sujeito em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (Cavaliere, 2014);
- Estabelecimento de um currículo efetivamente integrado (Cavaliere, 2014);
- Uso de espaços não escolares para realização de atividades organizadas pela Unidade Educacional, com base no princípio das Cidades Educadoras (Cavaliere, 2014);
- Estabelecimento de parcerias (Cavaliere, 2014);
- Aproveitamento de espaços comunitários para a realização de atividades;
- Interação entre espaços escolares;
- Abertura da Unidade Educacional para pessoas da comunidade com saberes e experiências que podem ser incorporados ao tempo escolar;
- Projeto Político-Pedagógico que permeie os interesses de toda a comunidade escolar;
- Articulação entre a oferta das atividades em diferentes territórios e as demandas da comunidade;
- Diferenciação no acompanhamento pedagógico dos estudantes (SOUZA; SCHMITZ, 2016);
- Participação da comunidade nas atividades pedagógicas propiciadas pelos Territórios do Saber (LOMONACO et al, 2013);
- Atividades realizadas, intersetorialmente, em conjunto com outras secretarias dentro do princípio da Cidade Educadora (Cavaliere, 2007; 2014);
- Aprendizagem em uma perspectiva multidimensional (Zanardi, 2016).

A partir da análise das indicações desta literatura, busca-se superar o desafio de estabelecer aspectos que possam subsidiar a prática avaliativa, tanto das equipes das Diretorias Regionais de Educação e das Unidades Educacionais e coordenadorias na Secretaria Municipal de Educação.

Ainda que necessário, o processo de definição de dimensões, critérios e indicadores de avaliação de uma Educação Integral de qualidade é complexo, não apenas porque condensa uma noção de qualidade que se está tomando como referência para avaliação, mas também por dificuldades de operacionalização da avaliação, em particular, quando se trata de analisar múltiplas dimensões que são consideradas na Educação Integral. Mesmo assim, neste documento, busca-se sugerir parâmetros que as Unidades Educacionais possam utilizar em seu processo de autoavaliação na perspectiva da avaliação institucional.

A partir da análise das diretrizes pedagógicas e dos princípios educativos que estão na base da proposta da Educação Integral que se quer para o Município de São Paulo, sugere-se que há seis dimensões que representam uma concepção de Educação Integral de qualidade. Além dessas, e como condições sine qua non para que a Educação Integral seja concretizada com qualidade, há outras duas dimensões importantes, de organização estrutural e insumos, e de recursos humanos, como representado pela Figura 3.

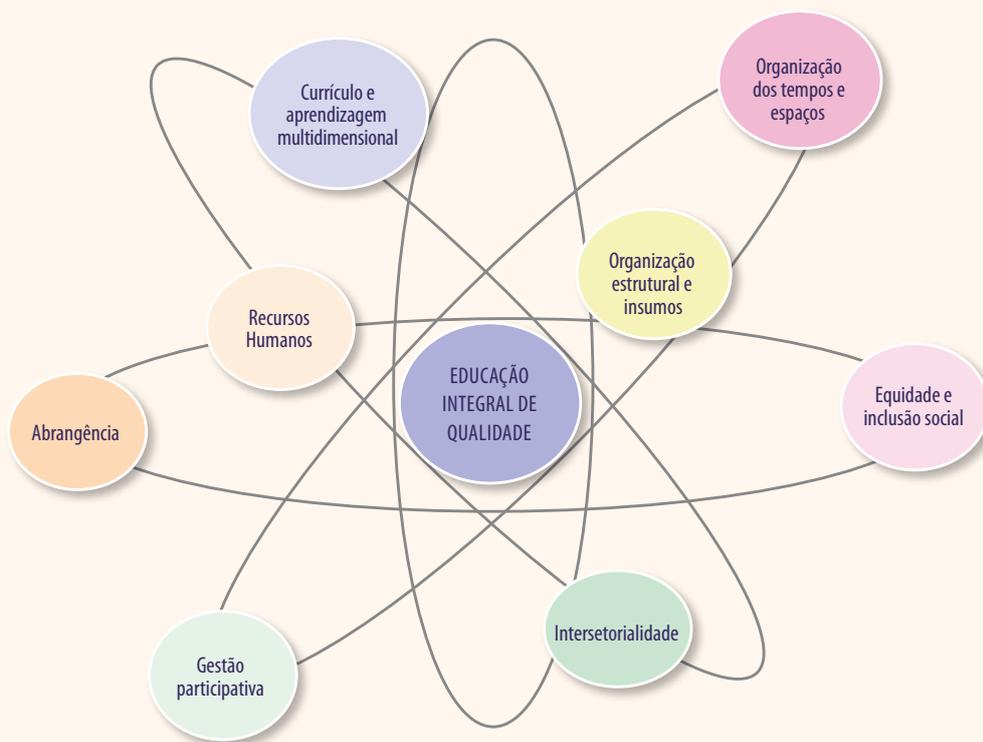


Figura 3 – Proposta de dimensões de qualidade para a educação integral. Elaboração: Adriana Bauer, 2018.

A escolha do átomo para a representação dessas dimensões não é aleatória. Parte da referência ao pensamento filosófico atomista, em que as esferas representam os elementos constituintes fundamentais, ou corpos indivisíveis, que se combinam em arranjos que contemplam diversas possibilidades, mas cujo fim é o mesmo: formar corpos mais complexos.

Analogamente, os elementos constituintes da concepção de educação forjada neste documento, aliados a aspectos organizacionais fundamentais, constituem um projeto de Educação Integral de qualidade, comprometido com a formação integral dos estudantes e que, em tese, supera os limites de concepções alicerçadas simplesmente no aumento da jornada escolar das crianças e jovens, pouco contribuindo para uma Educação Integral, integrada e integradora.

Justificada a escolha do átomo como elemento de representação visual do modelo, cabe explicar o que se entende por cada uma das dimensões nele destacadas.

## **Organização estrutural e insumos**

Essa dimensão contempla critérios e indicadores que possibilitam o acompanhamento da evolução do investimento de recursos para a execução e ampliação do atendimento dos estudantes em Educação Integral. Aspectos como formação dos profissionais envolvidos, recursos financeiros recebidos pelas Unidades Educacionais, produção de materiais de apoio, estabelecimento de parcerias com o entorno pelas UEs, dentre outros, definidos localmente pela comunidade escolar, são constituintes dessa dimensão. Parte-se do princípio de que, para garantir uma oferta de Educação Integral de qualidade, devem ser garantidos recursos e pensadas ações e estratégias que viabilizem sua execução pelas Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação e a própria SME.

## **Recursos humanos**

Aspectos como formação dos profissionais e investimento em apoio técnico-pedagógico nas diferentes instâncias da SME são constituintes dessa dimensão. Parte-se do princípio de que, para garantir uma oferta de Educação Integral de qualidade, devem ser garantidos recursos humanos que possibilitem concretizar, na prática, os princípios

que viabilizam sua execução. Implantar uma concepção de Educação Integral exige esforços no alinhamento teórico que a subsidia, bem como a discussão desses pressupostos teóricos no contexto da prática, cabendo à SME e aos órgãos intermediários que constituem a rede educacional municipal colaborar para essa formação.

## Equidade e inclusão social

Essa dimensão considera que a Educação Integral se assenta na concepção de proteção integral do estudante, reconhecendo que o seu desenvolvimento integral exige tanto a garantia de seus direitos individuais, quanto dos direitos coletivos. Parte também do entendimento de que as populações que mais precisam do atendimento em tempo integral são aquelas em condições de maior vulnerabilidade e com maior dificuldade para acessar equipamentos públicos que lhe propiciariam uma Educação Integral. Sem assumir uma perspectiva assistencialista, a atenção a essa dimensão é essencial para que o programa não cumpra um papel contrário a esses princípios, funcionando como ferramenta para o aumento da desigualdade educacional e social. São aspectos a serem considerados nessa dimensão: atendimento de estudantes com deficiência, percentual de estudantes atendidos em programas sociais de transferência de renda, mapas de distribuição das Unidades Educacionais que ofertam Educação Integral em tempo integral e atividades de expansão de jornada por Diretorias Regionais de Educação e por região de vulnerabilidade social, tendo em vista a necessidade de organizar o georreferenciamento do território circunscrito à Unidade Educacional e ao bairro, dentre outros.

## Gestão participativa

Tendo como centro um princípio educativo constitucional, a Política São Paulo Educadora, mais especificamente, usualmente associada à ideia de qualidade, à dimensão da gestão participativa e às diversas formas de atendimento em expansão de jornada, busca acompanhar em que medida processos participativos, assinalados como desejáveis, concretizam-se nas atividades-meio realizadas nas diversas etapas de consolidação dos modos de atendimento em Educação Integral, tanto nas Unidades Educacionais, quanto nas DREs, SME e outras secretarias. São exemplos de critérios e indicadores que podem compor esse documento: taxa de participação da comunidade nas reuniões sobre a Política

São Paulo Educadora e adesão aos programas e formas de atendimento; realização de autoavaliação institucional sobre as ações e propostas de Educação Integral; número de GTs Territoriais existentes; etc.

## Intersetorialidade

Essa dimensão tem por objetivo destacar o papel do território na consecução de uma Educação Integral de qualidade, visto que todo projeto de integralização e de ampliação da jornada escolar comprometido com a ampliação das possibilidades de formação dos estudantes em diferentes dimensões deveria se conectar com o território e com a comunidade local. Visa, também, acompanhar as articulações entre as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação em ações que permitem concretizar a Política São Paulo Educadora. A formação integral do sujeito aponta para a necessidade de aproximação de determinados setores para a consolidação da Educação Integral no Brasil como política pública que requer novos arranjos intersectoriais. Além disso, a organização intersectorial amplia as possibilidades de troca e de formação do sujeito, permitindo a superação das fronteiras entre os diversos setores da sociedade, potencializando uma educação de qualidade. O estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições que compreendam as dimensões formal e não formal da educação possibilita que a ampliação do tempo educacional na vida dos estudantes seja não apenas garantida, mas também diversificada. Exemplos de critérios a serem considerados nessa dimensão são: parcerias realizadas em cada setor de interesse; ações intersectoriais e inter-secretariais imbricadas com o desenvolvimento integral dos bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos em articulação com as redes – de proteção social, saúde, assistência, pontos de cultura/esportes, entre outras – o reconhecimento, pelos proponentes das experiências pedagógicas, das potencialidades do território, como lócus potente e Território Educativo, a utilização de espaços do entorno escolar; trabalho coletivo entre os profissionais da Unidade Educacional e da instituição parceira, número de unidades e estudantes beneficiados pelas ações/parcerias realizadas.

## Organização dos tempos e dos espaços

Propor uma Educação Integral, leva à necessidade de repensar tempos e espaços de desenvolvimento e aprendizagem, bem como assumir uma perspectiva de educação

mais interdisciplinar e integradora, por meio de um currículo que articule aprendizagens em espaços formais e não formais, que possibilite a ampliação dos repertórios dos estudantes nas diversas dimensões que o constituem. O foco dessa dimensão é apreender como a Unidade Educacional tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de Educação Integral. Critérios que podem ser contemplados nessa dimensão são: integração das propostas com o projeto pedagógico da Unidade Educacional ; utilização de espaços educativos escolares, apropriação do território, etc.

## **Currículo e aprendizagem multidimensional**

A aprendizagem multidimensional do sujeito resulta da coadunação da organização dos tempos e espaços escolares com o currículo, entendido como o “conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos estudantes pela Unidade Educacional, que se desdobram em torno do conhecimento” (SANTOS, 1988, p. 6). O destaque dado ao currículo nessa dimensão visa marcar a importância de acompanhar a adequação e a qualidade dessas experiências pedagógicas, oferecidas pela Unidade Educacional, com vistas à formação do estudante em múltiplas dimensões, que contemplam os aspectos cognitivos, mas vão para além deles. Pretende-se acompanhar se as experiências propostas aos estudantes, por meio dos Territórios do Saber e das experiências pedagógicas diversas, contribuem para uma aprendizagem multidimensional. Considerando a dificuldade de se propor indicadores quantitativos para acompanhar a aprendizagem dos estudantes nas múltiplas dimensões formativas que a Política São Paulo Educadora pretende abranger, considera-se fundamental acompanhar a oferta de experiências pedagógicas e vivências que propiciem ao estudante essa formação integral. Critérios que podem ser acompanhados nessa dimensão são: oferta de atividades e territórios que contemplem uma formação multidimensional, diversidade de Territórios do Saber e de experiências pedagógicas contemplados no projeto da Unidade Educacional, proficiência e rendimento dos estudantes que participam dos programas e formas de atendimento nas avaliações municipais, etc.

## **Abrangência da Política**

Essa dimensão contempla critérios de acesso, permanência e cobertura da Política na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Indicadores utilizados para acompanhar a

evolução da meta seriam: porcentagem de unidades de educação básica que oferecem Educação Integral em tempo integral, porcentagem de unidades que oferecem atividades de extensão de jornada, porcentagem de outras formas de atendimento em Educação Integral.

A partir do modelo conceitual apresentado, é possível especificar critérios e indicadores, quantitativos e qualitativos, tanto no âmbito das Unidades Educacionais, quanto no das Diretorias Regionais de Educação e na própria SME, a fim de garantir que a concepção de Educação Integral que embasa esse documento se concretize totalmente, garantindo assim, aos estudantes, o acesso a uma Educação Integral de qualidade.

## Considerações Finais

Iniciamos o presente documento relatando que sua escrita foi coletiva envolvendo educadores, quadro de apoio, gestores, equipes técnicas das DREs, equipe gestora, supervisão escolar, Coordenadorias e Divisões da SME, fóruns e institutos culturais. Foi destacado que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em sua breve história, sempre apresentou diversos programas e projetos educacionais e que a publicação de documentos curriculares e formativos sempre foi uma constante.

Ao explicitar a trajetória da Educação Integral no Município de São Paulo, verificamos que houve iniciativas e ações que favoreceram e fortaleceram discussões acerca da Educação Integral. Sendo assim, sua implementação e sua compreensão, implicaram diretamente em uma nova concepção de currículo desde sua formulação até o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Ao longo da história da Rede, constata-se que existem experiências pedagógicas inovadoras presentes nos Territórios e que estas vem superando o isolamento, a fragmentação e a descontinuidade, integrando assim os diferentes saberes e potencializando a Educação Integral.

Na segunda edição, o documento trará a prática da Política São Paulo Educadora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo na perspectiva de valorizar as experiências educativas que já acontecem nos territórios. ●



Artigo de autoria de Helena Singer:  
Experiências em Educação Integral  
inspiram um novo movimento na  
Educação Brasileira

<https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/>

## Referências bibliográficas

ARAUJO, VC DE. 2017. **Educação infantil em tempo integral**: em busca de uma philia social. Educar em Revista, Curitiba 63: 191-203.

ARAÚJO, V.F. 2008. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. Caderno de Educação, Pelota, 31:115-131.

ARROYO, M. (2013). **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis:Vozes.

AZANHA, José Mario Pires. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia do ensino paulista. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004.

BARNOSKY, ANTHONY ; BASCOMPTE, JORDI ; HADY, ELIZABETH ; SMITH, ADAM. 2012. Approaching a state shift in Eath 's biosphere. **Nature**, v. 486, doi:10.1038/nature11018.

BARBOSA, MCS. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: RENDIN, Marita Martins (et al.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 39-64.

BENEVIDES, Maria Victoria Soares. Cidadania e democracia. Lua Nova, São Paulo, n. 33, p. 5-16,1994.

BENEVIDES, Maria Victoria Soares. Cidadania e Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39-46, 1998.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Base Nacional Comum Curricular**. Disponível no portal: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 12 fev 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral**: uma nova identidade da escola brasileira. Campinas. Revista Educação & Sociedade, vol. 23, nº 81, 2002.

\_\_\_\_\_ **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

DORIA, O. ; PEREZ, Maria Aparecida (Orgs.). **Educação, CEU e cidade**: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria do Arquiteto, 2007. 235 p.

FARIA, Ana Lúcia Gourlart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Campinas. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

FISCHMANN, Roseli. Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (um estudo de fatores condicionantes). **Estudos e Documentos**, FEUSP, v.29, 1988.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. Campinas/SP: **Pro-Posições** vol.25, no.3, set./dez. 2014

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XXI. Cascavel/PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Educere et Educare/Revista da Educação**, Vol. 2, nº 3 jan./jun. 2007.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n.1, p. 133-139, 2006.

GUARÁ, IMFR. 2006. “É imprescindível educar integralmente”. **Cadernos Cenpec**/Nova série, 1(20):15-24.

FREIRE, AMA. 2015. A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas 35(96): 291-298.

GABRIEL, Ana Paula Camilo. **A informática educativa na Rede Municipal de Educação de SP (1994-2013)**. São Paulo. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2015. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10501>

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo. Livraria e Editora do Instituto Paulo Freire.

GALIAN, CVA.; SAMPAIO, MMF. (2012). Educação em tempo integral e implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras** 12(2):403-422.

GALIAN, CVA. (2016). Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos do CENPEC**, 16(1):03-22.

GASPARINI, SM; BARRETO, SM; ASSUNÇÃO AV. 2005. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 31(2): 189-199.

GHANEM, Elie (Org.). Educação Integral no município de São Paulo - Experiências e perspectivas. São Paulo: **Oficina Digital**/Essia Educação, 2017.

GIL, Gilberto; OLIVEIRA, Ana de. **Disposições amoráveis**. 1º Ed. – São Paulo: Iyá Omin, 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela Educação no Brasil. Sorocaba/SP. **Crítica Educativa**, vol. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, nº47, p.1-31. Maio/Agosto 2011

GUARÁ, Isa Maria F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Educação integral e Tempo Integral. Brasília. **Em Aberto**, INEP/MEC, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HASBAERT, R. (2004). **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Disponível em: [HTTP://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf](http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf)

HILSDORF, Maria Lúcia S. LATTOUF, Marlene de Paulo. A Participação das mulheres nas origens do ensino municipal de São Paulo. In: **2º Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira**, 2002. Natal. ANAIS do 2º Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, Natal: UFRGN, 2002. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0528.pdf>

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. **A História das políticas Educacionais no Município de São Paulo: Um Sobrevoos entre os anos 1983 a 2007**. São Paulo, 2015. Artigo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP.

MELLO, MARIA ALICE P. F. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: EDUCAÇÃO EM TEMPO DE FÉRIAS. In: **Recreio nas Férias: Uma Experiência de Política Pública de Lazer e Educação**, São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. **Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas**. Tese de Doutorado. São Paulo. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2006.

MOTA, PATRICIA FLAVIA; FERREIRA, ARTHUR VIANNA; SIRINO, MARCIA BERNARDINO. CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 2, p. 113-129, 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação)**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso. 2012.

Movimentos sociais na contemporaneidade. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, nº47, Maio/Agosto 2011.

LIBÂNEO, JC. 2013. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. **Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar**. Porto Alegre: Sulina.

NEIRA, M. 2018. “Essa base não”. In: **Jornal da USP de 19/09/2018**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Acesso em 15/02/19.

NUNES, CLARICE. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e Realização de uma Experiência de Educação Integral no Brasil. **Em Aberto**, v. 80, p. 121-134, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO. **A pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. DOI: 10.13140/RG.2.1.2657.4805 Acesso em: 03 mar. 2019.

PANIZZOLO, Claudia. E as Crianças? Notas sobre as História das Creches de São Paulo. São Paulo: SME / COPED. **Revista Magistério**, Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil, 2017.

- PARO, V. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. 2. Ed. **Rev. São Paulo**: Intermeios, 2018.
- PINAZZA, MB.; FOCHI, OS. 2018. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, 19(40):184-199.
- ROMERO, Rosana Aparecida Silva Romero. **Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo. Florianópolis/ SC. XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015. [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745\\_ARQUIVO\\_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf)
- SANTOS, Milton - **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos e geografia**. São Paulo:Hucitec,1998
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império Cognitivo** - a afirmação das epistemologias do Sul. Boaventura Sousa Santos – 1ª Ed. BH Autêntica Editora, 2019.
- SINGER, H. (2015). Educação Integral e Territórios Educativos. **II Colóquio Internacional do NUPSI**: construindo felicidade. Disponível em: [http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena\\_Singer\\_-\\_Educacao\\_Integral\\_e\\_Territorios\\_Educativos.pdf](http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf)
- SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Legislação Histórica**. Referências sobre a História da Educação na Cidade de São Paulo. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Publicações Institucionais**. Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Pedagógica. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>
- SÃO PAULO. **Programa de Metas (2017-20)**. [http://www.saopaulo.sp.leg.br/wp-content/uploads/2017/07/Programa-de-Metas\\_2017-2020\\_Final.pdf](http://www.saopaulo.sp.leg.br/wp-content/uploads/2017/07/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf)
- YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade** 28(101): 1287-1807.





**CIDADE DE**  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO