

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

FERNANDO SILVEIRA DE CASTRO PEREIRA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O DIREITO DE BRINCAR
A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ZONA OESTE DE
SÃO PAULO**

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

FERNANDO SILVEIRA DE CASTRO PEREIRA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O DIREITO DE BRINCAR
A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ZONA OESTE DE
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título parcial de Mestre em educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.5
P436p Pereira, Fernando Silveira de Castro
 Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação
 integral na zona oeste de São Paulo / Fernando Silveira de Castro
 Pereira; orientação Elie Ghanem. São Paulo: s. n., 2016.
 170 p.; anexos; apêndices

 Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
 Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - -
 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

 1. Política educacional 2. Educação integral 3. Direitos da criança
 e do adolescente 4. Brincadeiras 5. Infância I. Ghanem, Elie, orient.

PEREIRA, F. S. C. Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo. 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

Comissão examinadora

Prof.(a)Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a)Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a)Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADEÇO

À minha mãe, Fátima, e ao meu pai, Wilson, minhas raízes e minhas referências, pelo amor e apoio.

À Lívia Maria, minha companheira e amiga, por dividir comigo os momentos bons e os difíceis, as ideias e as crises surgidas ao longo desta pesquisa.

Ao meu orientador Elie Ghanem, pela amizade, paciência e por ter sido meu mestre no sentido mais exímio do termo.

Ao Maurinho, meu camaradinho. Ele dirá que não, mas sem ele eu não teria começado nem terminado este trabalho.

Aos meus irmãos Thiago e Vinícius, com quem aprendi a brincar, aprendo e brinco até quando pudermos...

Ao Taata Mutá Imê e às minhas mestras e mestres de Capoeira Angola e de tantas outras coisas: Janja, Paulinha, Poloca e Piter. E a todas as pessoas que compõem o Grupo Nzinga de Capoeira Angola.

À Peo, amiga e mestra, com quem aprendi que brincadeira é assunto sério.

À equipe da Casa Redonda: Rose, Aninha, Nina, Paulão, Giselle, Lucilene, Gilmar, Adriana, Zezinho, Yasmin, Ângela, Eva, Elaine, Haroldo, Cris Cruz; por todo aprendizado e pela compreensão em meus momentos mais críticos dessa escrita.

À Maria Luiza Angelim, por ter me apontado o caminho dessa longa jornada.

À Maria Leticia Nascimento e a todas as pessoas que compõem o GEPSI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil), pelas suas contribuições valiosas dadas no início desta dissertação.

A todos(as) os(as) participantes do Grupo Educação como Desenvolvimento Local na escola Dom Duarte, com quem tenho compartilhado aprendizados e desafios de se pensar numa educação escolar que realize direitos.

Aos técnicos e autoridades da Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE-BT), pela disponibilidade e suporte oferecidos ao longo desta pesquisa.

Aos funcionários da Feusp, especialmente ao pessoal da secretaria de pós-graduação, pela atenção, paciência e constante disponibilidade em ajudar.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Às crianças e profissionais das escolas onde foram realizadas as atividades desta pesquisa, por terem permitido que eu conhecesse um pouquinho das suas atividades e das suas vidas.

Aos meu amigos e amigas: Drosa, Haliba, Stella, Côle, Mix, Scada, Caiçara, Marina (Linhinha), Carioca, Barba Ruiva, Paráguas, Maré, Cabeça, Popota, Fiuza, Dieguita, Promessas, Chifra, De Boa, Egão, Frango, Mari Serpa, Buda, Mais Novo, Marcelo, Degrazi, Andrezinho, Fredão, Gabi, Maria Fernanda, Dan, Fabiano, Greice, Paulinha, Toni, Matsunaga, Laurinha, Quel, Joanne, Larissilha, e tantos(as) outros(as); por me lembrarem sempre de nunca me esquecer de brincar.

Aos que me ajudaram a respirar na reta final deste trabalho: Socorro, André (Giga) e Thiago...

Às ajudas e proteções que não consigo definir...

O MENINO LEVADO

O menino
que fui,
descobri-o
mais tarde;

fugindo de mim
fingindo de si
fazendo arte.

O menino
que fui,
vim
passando
em mim
o passado

O menino
que fui
foi-se depois
levando-me:

menino levado.

Wilson Pereira



Bill Watterson

RESUMO

PEREIRA, F. S. C. *Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo*. 2016. 170 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Apresenta pesquisa centrada no seguinte problema: em que medida a política de educação integral em construção na Zona Oeste do município de São Paulo contribui para as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças atendidas? As condições ou requisitos estipulados para favorecimento das oportunidades de brincar foram: minimizar constrangimentos relativos ao atendimento escolar à infância e favorecer o acesso das crianças ao convívio em espaços informais e não controlados. A hipótese priorizada na investigação foi a de que esta política está contribuindo para com o aumento das oportunidades de brincar das crianças. Dentre as obras utilizadas para situar a abordagem, destacam-se as contribuições da sociologia da infância e os mais recentes aportes à análise de programas de educação integral no Brasil. A política educacional analisada conta com quatro diferentes instâncias: o programa Mais Educação do Ministério da Educação; os programas Mais Educação São Paulo e São Paulo Integral, ambos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; e a proposta da Diretoria Regional de Educação Butantã intitulada *Educação integral para uma São Paulo educadora*. O foco do trabalho foi a verificação da proposta conceitual e operacional das políticas em questão, suas eventuais iniciativas que indicassem contribuir para a minimização daqueles constrangimentos e sua repercussão em quatro escolas selecionadas segundo critérios previamente estabelecidos. Os procedimentos de coleta de informações foram entrevistas semiestruturadas com ocupantes de funções técnicas e autoridades da Diretoria de Educação e de órgãos superiores da Secretaria e com equipes escolares, além de imersões no cotidiano daquelas escolas na perspectiva do “pesquisador conversador” proposta por Spink. Pretendeu-se a identificar os pontos de vista diferentes atores presentes, inclusive as crianças. A pesquisa conclui que aquela política de educação integral tem contribuído para aumentar as oportunidades de brincar das crianças atendidas, ainda que em poucos aspectos e de forma tímida.

Palavras-chave: política educacional; educação integral; direito de brincar; direitos da criança, infância.

ABSTRACT

PEREIRA, F. S. C. *Educacional politics and right to play: the proposed integral education in Western Zone of São Paulo*. 2016. 170 p. (Masters thesis). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The present article provides a research focused on the following issue: to what extent shall the drawn up integral education policy held in western zone of São Paulo contribute to the attending children exercise the right of playing opportunities? The laid down conditions or requirements to promote playing opportunities were: to reduce early childhood schooling constraints and to facilitate children's access to non-controlled and informal interacting areas. The prioritized research hypothesis is that this policy contributes to increase the children's opportunities with regards to exercising the right of playing. In order to place the approach, several pieces of work were used, among which stand out the contribution of childhood sociology and the latest inputs in Brazil's integral education programs analysis. The analyzed educational policy takes place in four different instances: the More Education Program, by the Ministry of Education; More Education São Paulo and Integral São Paulo Programs, by the Municipal Secretariat of Education of São Paulo; and Butantã's Regional Board of Education, entitled Integral Education for an Educational São Paulo. The study aimed at verifying the conceptual and operational proposal of the policies in question, their potential measures that would indicate a contribution on those constraints decrease and its impact on four schools selected based on pre-defined criteria. The data collection procedures were semi-structured interviews with technicians and Board of Education and Secretariat Governing Bodies authorities and with school groups, besides an everyday living experience within those schools on the "conservative researcher" perspective proposed by Spink. The study intended to identify different existing actors' points of view, including the children. The research draws the conclusion that the mentioned integral education policy has been contributing to increase the attending children's playing opportunities, even though in a few aspects and in a slightly way.

Keywords: educational politics, integral education, right to play; rights of the child; childhood.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. O “brincar na infância”	14
2. O direito de brincar	37
3. Política de educação integral e o direito de brincar	61
4. Estratégias de coleta de informação	83
5. “A gente só brinca, não faz lição. Quer dizer,...”	89
5.1 Procedimentos das políticas	89
5.1.1 Pessoal, recursos materiais e financeiros	89
5.1.2 Orientação	93
5.2 Repercussões nas escolas	100
5.2.1 A experiência da Emef A	101
5.2.2 A experiência da Emef B	110
5.2.3 A proposta da DRE-BT e as experiências das Emefs C e D	113
Conclusão	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	145
ANEXOS	147

Introdução

A presente pesquisa foi empreendida com o intuito de compreender a influência ou a contribuição da política de educação integral em construção na Zona Oeste de São Paulo para as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças. Primeiramente, foi feito um empenho para conceber e apresentar critérios de análise que se mostrassem coerentes com essa proposta, desenvolvendo dois eixos argumentativos centrais: o brincar na infância; políticas de educação integral.

Ainda que venha gradativamente se constituindo um consenso social de que as crianças são titulares do direito de brincar, isso não necessariamente está associado à ideia de que a educação escolar deva contribuir para a sua realização. A tradição da educação formal brasileira, voltada para a instrução ou transmissão de saberes considerados indispensáveis para os(as) estudantes, geralmente não assume a realização de direitos como uma de suas tarefas prioritárias e, ocasionalmente, pode atuar como um obstáculo para o seu cumprimento.

Assim, mesmo que brincar seja oficialmente reconhecido como um direito fundamental especial das crianças, posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como uma vertente dos direitos de liberdade e, na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) como um direito autônomo; o meio educacional escolar, mostra uma predisposição em considerá-lo menos importante do que o direito à instrução e, mesmo quando considerado, é normalmente por seu valor persuasivo, subordinado àquela instrução. No entanto, abordagens instrumentais do brincar nem sempre podem ser compreendidas, inclusive pelas crianças, como brincadeira de fato, o que já sugere a dimensão das dificuldades de se cumprir esse direito em âmbito escolar. Com a entrada das crianças no ensino fundamental, a lógica instrucional é acentuada, de modo que a disposição de tempos e espaços para brincar livremente se restringe, em geral, à “hora do recreio”, com quinze ou vinte minutos.

Entretanto, sendo a brincadeira uma atividade voluntária, característica dos modos de ser das crianças, tende a aparecer nas mais variadas circunstâncias, mesmo quando indesejada ou inadequada, como nas salas de aula e em locais que oferecem perigo à integridade física das crianças. Isso, porém, não significa que estão sendo dadas condições satisfatórias ou próximas do ideal para a garantia desse direito. Alguns habituais constrangimentos do atendimento escolar à infância, como confinamento em salas de aula e relações hierárquicas de controle das pessoas adultas sobre as crianças, podem se configurar como limitações das oportunidades do seu brincar.

E, se a “escola não é lugar de brincar”, a dificuldade de se efetivar esse direito das crianças parece se realçar quando se leva em conta que as metrópoles brasileiras têm se tornado cada vez mais perigosas, movimentadas e impróprias para o convívio social em seus ambientes públicos, especialmente entre crianças e jovens.

Como dito, apesar disso tudo, muitas pesquisas apontam que as crianças, em ambientes mais ou menos favoráveis, encontram situações para construir suas culturas de pares e para brincar (BORBA, 2005; CARVALHO, 2013; CORSARO, 2005a; PINTO; QUINTEIRO, 2012). A questão pertinente aqui é se elas o fazem devido às condições que lhes são oferecidas ou apesar destas; e se o Estado e a sociedade brasileira promovem condições minimamente adequadas para que as crianças brinquem em liberdade e segurança. Assim sendo, esta investigação buscou entender em que aspectos e de que formas as políticas de educação integral indicam contribuir para modificar as condições e empecilhos apontados acima para a garantia do direito de brincar das crianças.

Nos últimos dez anos, o tema da educação integral tem ganhado evidência cada vez maior na política educacional brasileira, especialmente a partir da implantação do programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), em 2007, em todo o território nacional. Hoje, há uma grande quantidade e diversidade de programas e propostas educacionais no Brasil que afirmam estarem voltados a uma educação integral. Contudo, o significado dessa expressão, tanto na opinião pública como nos diversos setores da educação formal, parece ainda muito impreciso. Há uma associação recorrente entre as ideias de educação integral e de educação ou escola de tempo integral, que, em certa medida, faz-se presente nas políticas educacionais vigentes.

Foi justamente essa imprecisão que me causou uma inquietação e indagação a respeito dos procedimentos e alcances das políticas de educação integral, impulsionando a proposição desta pesquisa. Isto é, se a política promover uma educação de caráter integral, que busque alcançar todos os aspectos da vida das pessoas e encare mais atentamente os seus direitos, é provável que contribua para as oportunidades de brincar das crianças. Por outro lado, a ampliação da jornada escolar, se desprovida daquela perspectiva integral e se operacionalizada como “tempo a mais” para “mais do mesmo”, pode diminuir ainda mais as condições e oportunidades de brincar das crianças.

Esta pesquisa se propôs investigar em que níveis a política de educação integral em construção na Zona Oeste de São Paulo indica reforçar ou superar constrangimentos relativos ao atendimento escolar à infância, em especial ao seu direito de brincar. Para realizar a proposta

de investigação, foi feita uma aproximação com as diferentes instâncias governamentais atuantes nessa política de educação integral, quais sejam: o programa Mais Educação federal; o programa Mais Educação São Paulo, instituído em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME); a proposta da Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE-BT), intitulada *Educação integral para uma São Paulo educadora* e implantada nas escolas de ensino fundamental (Emefs) da jurisdição daquela Diretoria em setembro de 2014; e o programa São Paulo Integral, instaurado em dezembro de 2015.

Dessa forma, a proposta desta pesquisa se pretendeu relevante para o tema dos direitos das crianças, particularmente por que estes podem ser tomados como caracterizadores da educação empreendida ou, como costuma ser, colocados em oposição à educação, nomeadamente à educação escolar. Ademais, o exame de políticas governamentais em face do direito de brincar, proposto aqui, é relevante para a própria compreensão desse direito e para conhecer as virtudes e desafios daquelas políticas na promoção de direitos das crianças. Trata-se de um foco ainda pouco explorado pela investigação sistemática, como verificado em levantamentos nas bases de dados Capes e Scielo e nos sistemas de bibliotecas das principais universidades paulistas. Dessa forma, a pesquisa relaciona uma política educacional abrangente a um direito das crianças que ocupa formalmente uma posição central: o direito de brincar, geralmente subvalorizado, especialmente quando se trata do ensino fundamental e quando se considera as perspectivas adotadas pelas políticas educacionais, em geral, reduzidas à escolarização.

No primeiro capítulo buscou-se apresentar e debater sobre alguns dos eixos teóricos desta pesquisa, tais como o brincar, a infância e, enfim, o “brincar na infância”. Assumindo contribuições da sociologia da infância como principal referencial teórico da pesquisa, as crianças são compreendidas como “atores sociais, sujeitos de direito que constroem culturas” (NASCIMENTO, 2011, p. 147), enquanto a infância é entendida como um fenômeno social construído historicamente (JAMES; PROUT, 1990) e como categoria geracional permanente na estrutura social (QVORTRUP, 2011). Também foram explorados conceitos que devem embasar e orientar a concepção de brincar assumida na pesquisa, quais sejam, principalmente: “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998) “culturas da infância” (SARMENTO, 2003, 2005), “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997). A apresentação desses conceitos teve o objetivo de desenvolver uma linha argumentativa que abordasse os processos socioestruturais relevantes à infância - tais como os processos de institucionalização e escolarização - e sua influência sobre as condições e oportunidades de brincar das crianças.

O segundo capítulo trata do brincar em sua dimensão de direito, isto é, sua fundamentação jurídica nos tratados internacionais e na legislação brasileira, bem como os desafios para sua realização. Também buscou-se contextualizar o direito de brincar no âmbito histórico dos direitos da criança, destacando-se o debate sobre duas questões paradoxais ou ambíguas desses direitos: o embate entre as visões protecionista e liberacionista da infância; e uma defasagem entre teoria e prática, ou seja, as dificuldades de se efetivar os direitos já formalizados nas normativas nacionais e internacionais.

No terceiro capítulo, são abordados alguns dos debates conceituais relativos ao tema da educação integral, bem como as diretrizes da política abordada. Por intermédio disso, e com o auxílio de aportes à análise de programas de educação integral no Brasil, procurou-se entrever as possíveis implicações daquela política para a infância e para o seu direito de brincar, bem como estabelecer uma hipótese para a investigação.

No capítulo 4, “Estratégias de coleta de informação”, são descritas e justificadas as escolhas e os investimentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa, passando pelo projeto inicial e pelas eventuais alterações ocorridas no processo.

O quinto capítulo subdivide-se em duas partes: primeiramente são apresentados os procedimentos das políticas relativos à viabilização de pessoal, de recursos materiais e financeiros e oferta de orientação; em seguida, abordam-se as repercussões desses procedimentos nas concepções e práticas escolares, visando a analisar a sua contribuição para as oportunidades de brincar das crianças atendidas.

O trabalho verifica que os procedimentos das quatro instâncias políticas aqui abordadas repercutem nas escolas e nas oportunidades de brincar das suas crianças de formas particulares. Ainda assim, ousando uma generalização, conclui-se que a política de educação integral em construção na Zona Oeste da cidade de São Paulo tem contribuído para aumentar as oportunidades de brincar das crianças atendidas, ainda que em poucos aspectos e de forma tímida.

1. O “brincar na infância”

Realizar uma pesquisa que pretende medir a contribuição de uma política educacional abrangente (como a orientada à educação integral) para o exercício do direito de brincar das crianças é uma tarefa desafiadora, primeiramente do ponto de vista teórico e epistemológico. Demanda um esforço para cercar conceitualmente os temas do brincar, da infância e das crianças, bem como adotar uma perspectiva sobre o “brincar na infância”, a fim de propor uma hipótese sobre quais seriam as condições ou requisitos para que a política de educação integral em questão indique favorecer as oportunidades de exercício desse direito.

Segundo Kishimoto (1994), “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil” (p. 105), por diversas razões. Dentre estas, a multiplicidade de fenômenos, condutas, atividades – nem sempre semelhantes entre si – às quais se atribui o conceito de jogo; por ser relativo ao sujeito que joga ou brinca, ou seja, à sua orientação interna para o lúdico, nem sempre visível ou identificável por um olhar externo; por abranger “materiais lúdicos” como os brinquedos e os jogos, os quais assumem características múltiplas e distintas entre si; e por ser culturalmente localizado, ou seja, “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (p. 107).

Ludwig Wittgenstein (1999[1953]), um dos autores pioneiros na busca de um exame conceitual do jogo, defende que este não pode ser delimitado com exatidão, pois possui “contornos imprecisos”.

Como explicaríamos a alguém o conceito de jogo? Creio que lhe descreveríamos jogos, e poderíamos acrescentar à descrição: isto e “outras coisas semelhantes” chamamos de jogos. E nós próprios sabemos mais? Será que apenas a outrem não podemos dizer exatamente o que é um jogo? – Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. (p. 53).

Para Wittgenstein, se comparados os jogos (de tabuleiro, de cartas, de bola, faz-de-conta), serão encontradas características similares e díspares entre eles. Porém, ainda que defenda que não há um traço que seja comum a todas as formas de jogo, admite “uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente” (p. 52), o que permite agrupá-los como uma família.

Outro fator complicador na definição do jogo se refere ao campo linguístico. Segundo Huzinga (2004), os diferentes povos criaram diferentes conceitos e termos para se referir a fenômenos que usualmente se conhece ou são interpretados como jogo nas línguas europeias,

ou seja, “a categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra” (HUIZINGA, 2004, p. 34). Portanto,

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura. (KISHIMOTO, 1994, p. 107-108).

A língua portuguesa apresenta uma peculiaridade nesta temática, a existência de duas palavras: brincar e jogar. Nas demais línguas europeias, para alguns autores, (Wittgenstein, Huizinga, Roger Caillois, Walter Benjamin, Winicott, Vygotsky), o termo é um só, *jouer/jugar/to play/spielen*. O termo “brincar”, particularmente no cenário cultural brasileiro e suas principais matrizes (africana, lusitana e indígena), assume uma notável riqueza de significados presente numa grande diversidade de situações do dia-a-dia. Em variadas manifestações da cultura popular brasileira, os termos “brincar” e “brincadeira” são usados recorrentemente, havendo registros de que a capoeira já foi chamada de “brincadeira de angola”. Em Macunaíma, de Mário de Andrade (1928), “brincar na rede” assume uma conotação sexual. Outras expressões corriqueiras como “estou brincando”, “deixa de brincadeira”, “brincadeira tem hora”, podem assumir sentidos variados, positivos ou negativos, mas que se fazem claros pelo contexto em que se aplicam. Ainda que seja plausível considerar que essa diversidade cultural influencie nos modos de significar e vivenciar o brincar por adultos(as) e crianças brasileiras, não se pretende aprofundar neste debate, pois sua complexidade foge aos objetivos e alcances desta pesquisa.

Segundo Dantas (1998), a peculiaridade daqueles dois termos, geralmente negligenciada, permite uma diferenciação de “ordem psicogenética”: “Brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação” (DANTAS, 1998, p. 111). Deste modo, mesmo sendo tênue a linha conceitual que separa aqueles termos, ao se assumir tal perspectiva, pode-se afirmar que o brincar tende a ser mais abrangente e mais subjetivo do que jogar, o que torna o primeiro ainda de mais difícil definição. No entanto, como não se pretende mergulhar nas peculiaridades que permitem distinguir os conceitos de “brincar” e de “jogo”, estes termos serão utilizados como sinônimos neste trabalho, acatando as escolhas dos tradutores e dos autores referenciados, e privilegiando, em geral, o uso do “brincar”.

Ademais, a noção geral do jogo, assim como do brincar, não provém de um conceito científico que busque retratar a realidade, de modo que suas fronteiras conceituais se explicitam “no cotidiano, no uso que se faz dele” (KISHIMOTO, 1994, p. 112). Com isso, não cabe buscar teoricamente uma definição de brincar que se pretenda definitiva ou rígida, limitando-se, neste momento, a reiterar que as “semelhanças de família” que permitem reconhecer o jogo ou o brincar como tal, variam e se desvelam conforme cada contexto cultural particular.

Em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Em suma, por um lado o campo do lúdico, do jogo e do brincar se mostram de difícil definição. Por outro, seus significados e relevâncias se manifestam de maneira espontânea e, em certa medida, satisfatória no uso corrente em uma determinada sociedade. De referir, ainda, que esse conjunto de sentidos e valores atribuídos no cotidiano, implica nas formas de se encarar o brincar das crianças, bem como em se estabelecer os “paradigmas” ou “relações entre o jogo infantil e a educação”, que tendem a “equiparar o jogo ao ‘não sério’, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa” (KISHIMOTO, 1994, p. 119).

Sob outra perspectiva, os valores culturais relevantes para que um jogo, uma brincadeira, ou um espaço de lazer sejam considerados apropriados ou não às crianças, não se restringem ao sentido do jogo em cada contexto, mas dizem respeito também à forma como a infância é compreendida naquele meio social, numa mútua interação entre ambos. A concepção de infância, assim como a do jogo, muda de acordo com cada cultura e época. Segundo Ariès (1981), na Idade Média, era permitido às crianças participarem dos mesmos ambientes dos adultos, sem as noções de segredo ou vergonha, ou seja, de que há temas inapropriados à infância. Desse modo, a criança “mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1981, p. 10). Tal enredo leva esse autor a defender a ideia de que naquela sociedade não existia um conceito ou “sentimento de infância” o qual

[...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ela

ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Kishimoto (1994) aponta que o “Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão” (p. 120) e como um instrumento para sua educação. Ousando uma comparação prematura, se, hoje, há menos crianças brincando nas ruas das grandes cidades do que uma ou duas décadas atrás, isto também revela uma concepção e um modelo de infância que se vem promovendo nesses últimos anos. Assim, abordar o tema do brincar das crianças sob uma perspectiva sociológica requer que se considere a intrínseca relação entre as imagens sociais da infância construídas na contemporaneidade ocidental e o lugar de reconhecimento que o seu brincar adquire dentro delas.

Contudo, a ideia ou a elaboração teórica da infância como um fenômeno situado historicamente é bem recente. Ariès (1981[1960]) é encarado como um precursor deste debate, uma vez que, ao abordar as transformações nos modos de conceituar e tratar a criança na história (em *História Social da criança e da família*), contribuiu para instaurar a ideia de que a infância é uma construção social. Isto é, mesmo sendo evidente que as crianças são membros e condição essencial para a preservação de qualquer sociedade, o seu lugar ou estatuto social é construído historicamente e está em constante mutação, de modo que a infância não pode ser analisada por um viés estritamente natural, como fala Jenks (2002).

Todas as abordagens contemporâneas ao estudo da criança defendem a ideia de que a infância não é um fenômeno natural e que não pode ser plenamente entendida enquanto for vista como tal. A transformação social da criança em adulto não resulta diretamente do crescimento físico nem o reconhecimento das crianças pelos adultos depende exclusivamente da diferença física, e vice-versa. Muito embora a morfologia física possa, em certas circunstâncias, constituir uma forma de diferenciação entre as pessoas, não constitui uma base adequada inteligível para pensar o relacionamento entre a criança e o adulto. A infância deve ser vista como um construto social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular. (p. 191).

Esse entendimento da infância como construção social (JAMES; PROUT, 1990) é um dos pressupostos conceituais que impulsionam o surgimento e desenvolvimento do campo da sociologia da infância em meados dos anos 1980 e 1990. Os trabalhos deste campo vêm a confrontar, assim, os paradigmas e as teorias predominantes sobre a infância até então – especialmente da psicologia desenvolvimentista –, como fase de imaturidade biológica, com suas etapas de desenvolvimento subsequentes, necessárias para se atingir a racionalidade adulta,

conforme sugerido principalmente por Piaget (1896-1980). Na sociologia, este paradigma se revelaria por meio da “ideia de socialização – devir social. As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social” (PROUT, 2010, p. 736). Segundo Sirota (1998), a sociologia em geral limitou-se, por muito tempo, à definição durkheimiana de socialização e foi “principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p. 9).

Aquela autora comenta, também, a importância das noções de “ofício de criança” e “ofício de aluno” na emergência do campo, pois, por seu intermédio, a sociologia inverte o cenário da socialização e se atenta para o sentido que os(as) alunos(as) dão ao cotidiano escolar e familiar (SIROTA, 2001, p. 14). Em aspectos gerais, o surgimento e o desenvolvimento da noção de ofício de criança, ao atentar para as variadas circunstâncias nas quais as crianças são atores sociais, possibilitou que fosse dado a elas um lugar como objeto sociológico, gerando uma ruptura com a sociologia da educação tradicional. A ideia de ofício de aluno, por sua vez, trata das interações e estratégias administradas pelas crianças perante sua principal ocupação, a escola. Com isso, traz à tona a discussão sobre os currículos reais e ocultos presentes nos processos de escolarização, e discutem o lugar das crianças enquanto sujeitos, autores da própria educação pelo domínio das experiências que lhes são postas na vida escolar (SIROTA, 2001; BORBA, 2005).

Outra proposição deste campo é a de que a infância é uma categoria geracional permanente na estrutura social, pois, mesmo reconhecendo que as crianças fazem parte dessa categoria apenas transitoriamente e que se tornarão jovens e adultas futuramente, a infância se mantém como forma social, invariavelmente, com a chegada de novas crianças. Contudo, não se nega a existência de diferentes infâncias, inclusive por sua interação e complementaridade com outras categorias sociais clássicas (gênero, classe social, etnia), mas, procura-se identificar e discutir elementos estruturais da sociedade que possibilitem uma espécie de acordo sobre a infância como categoria (QVORTRUP, 2011).

Nos anos que se seguiram, os autores deste campo vêm a propor, ainda, uma série de outras formulações epistemológicas e teórico-metodológicas sobre a infância e as crianças, muitas das quais são úteis para a presente pesquisa. Destacam-se, aqui:

1) sua abordagem agencial, que vem a reconhecer e investigar as competências e agências das crianças, como “atores sociais, sujeitos de direito que constroem culturas” (NASCIMENTO, 2011, p. 147). Evidenciam-se, também, os conceitos de “culturas de pares” (CORSARO,

2005a), “culturas da infância” (SARMENTO, 2005), “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997);

2) sua abordagem estrutural, que a encara a infância como categoria geracional e atenta para seus processos de institucionalização (SARMENTO, 2005; 2007; QVORTRUP 2005; 2010; 2011; 2014) e suas imagens sociais (SARMENTO, 2007), em especial na modernidade ocidental;

3) por fim, coloca-se o debate a respeito da formulação e aplicação dos direitos da criança (SOARES, 2005a), que será tratado no próximo capítulo.

Adotando a sociologia da infância como principal referencial teórico desta pesquisa, é por meio da inter-relação entre estas perspectivas que se pretende cercar o tema do brincar das crianças, assim como examinar as oportunidades, barreiras e desafios para o exercício deste direito frente à política educacional.

Ainda que a ludicidade seja uma dimensão bastante significativa da experiência humana, presente nas mais diversas culturas e de formas também diversas, na modernidade ocidental, o brincar tem sido particularmente associado à infância “como se fosse a expressão da natureza real da criança” (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 16), sendo incorporado – em muitos casos de forma irrefletida - aos modelos hegemônicos de atendimento àquele grupo social, nomeadamente à sua educação formal. Em parte, tal associação se explica no fato de essa atividade ser notadamente intensificada nos primeiros anos de vida, na assim chamada infância. Contudo, Tomás e Fernandes (2014) chamam atenção para a necessária cautela em se conceituar o brincar na infância, problematizando os discursos e as práticas que se têm construído em torno dessa atividade das crianças. Caberia, primeiramente, evitar uma concepção que se pretenda universal, considerando-se as especificidades culturais dentro das quais as infâncias e seus modos de brincar acontecem. Além disso, essas autoras argumentam que tal combinação entre o brincar e as concepções de infância prevalentes na modernidade ocidental tem contribuído para que essa atividade seja

[...] marginalizada, “fechada em si mesma num mundo próprio” (STRANDELL, 1997, p. 446). Considera-se que uma das razões desta marginalização prende-se com o fato de a mesma ter se desenvolvido como uma atividade altamente diferenciada, que separa as crianças do mundo adulto (STRANDELL, 1997). Brincar tornou-se a expressão de uma atividade que remete as crianças para as margens da sociedade, parecendo não ter espaço na “vida real”, na vida dos adultos. Assistimos, por conseguinte, a uma trivialização da atividade, como algo que as crianças fazem antes de se tornarem adultas e, portanto, sérias e nesse sentido desvalorizam-se as condições sociais em que vivem e desconsideram-se os modos de interação e os sentidos que elas atribuem à realidade social. Por outro lado, assistimos à sua diabolização, entendendo o brincar como um processo onde há atividades perigosas, ameaçadoras ou sem qualquer valor, o que leva os adultos a adotar sansões, regras, proibições e

uma (hiper)vigilância. Finalmente, a partir de uma visão estreita, assistimos a uma instrumentalização do brincar, na qual interessa somente destacá-lo como um processo conotado com a aprendizagem e a aquisição de competências educativas e cívicas. (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 16).

Tais atribuições recorrentes ao brincar infantil – seja a marginal, a trivial, a diabólica ou a instrumentalizada – permitem variadas interpretações, dentre as quais, a de que essa atividade é vista, em geral, como algo de valor hierarquicamente inferior na vida das crianças, como uma ocupação menos importante do que outras. Mesmo a visão instrumentalizada, que supostamente pretende “elevar” o brincar a um patamar educativo, parte do pressuposto de que deve estar não apenas associado, mas, subordinado a uma intenção instrutiva, exógena à brincadeira. Estabelece-se, assim, uma espécie de escala de importância na qual o brincar não teria o mesmo valor que a instrução e não teria valor se não fosse em função dessa instrução.

Para Brougère (2004), a incorporação do “educativo” ao brincar se reforça no fato de que “a infância é, nos dias de hoje, marcada pelo investimento educativo dos pais e da sociedade, com o risco de ocultar os outros aspectos desse período de vida” (p. 197). Ele argumenta, também, que a ideia habitual de que o jogo é educativo,

[...] oscila entre a banalidade e a generalização infundada. Banal, na medida em que todas as situações, as experiências que a criança vive, contribuem para a sua formação num plano ou no outro (da socialização ao desenvolvimento cognitivo) e não há razão para que a brincadeira não seja incluída. Generalização infundada, pelo fato de não poder ser provada e isso dificilmente pode ser verdade em todas as brincadeiras. (p. 198).

No entanto, o aspecto mais paradoxal e contraditório, segundo o autor, de se associar o jogo à educação, seria o seu efeito para as próprias brincadeiras, transformando-as para que correspondam às expectativas dos adultos (pais ou professores). Quando as brincadeiras não se enquadram na forma idealizada, acentua-se o controle adulto sobre elas (BROUGÈRE, 2004). A brincadeira livre, inventada e desenvolvida pelas crianças entre pares, tende a ser vista como perda de tempo ou, no melhor dos casos, como descanso e “recomposição das energias” entre os momentos de trabalho “sério” (BORBA, 2007).

Para Borba (2007), “essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados” (p. 35). Borba (2005) considera, ainda, que a dicotomia jogo-trabalho é particularmente acentuada pela ideologia produtivista da sociedade capitalista, influenciando para a concepção do brincar como “não-sério, não-trabalho, não-produtivo”. Contudo, a autora contesta essa concepção dualista do brincar, com os seguintes argumentos: nas sociedades não industrializadas, em geral, não havia tal separação ou dualidade; o trabalho pode

ser vivenciado como jogo e vice-versa; as brincadeiras, ocasionalmente, possibilitam a criação de mundos mais sérios, reais, produtivos do que a “vida real”; e, por fim, “a visão da inutilidade do jogo e de sua improdutividade se deve ao desconhecimento de que nele importa muito mais o processo do que o resultado, o produto” (BORBA, 2005, p. 76).

No entanto, se a dualidade trabalho-jogo não serve de base analítica para a definição do jogo, ela se impõe de maneira evidente no âmbito da escolarização formal, na qual o tempo de brincar – especialmente a partir do ensino fundamental – geralmente se restringe à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr, pular, jogar bola etc.*” (BORBA, 2007, p. 35). Tal configuração provém do modelo hegemônico por meio do qual se constituiu historicamente a escolarização básica no Brasil, baseada na ideia de que educação é sinônimo de ensino – como transmissão de saberes supostos como necessários - e assumindo a forma segmentada, sequencial, impessoal e unilateral – do professor para o estudante (SARMENTO, 2015; GHANEM, 2004). Ghanem (2004) relata, ainda, o processo histórico por meio do qual “o direito à educação se tornou dever de estudar” (p. 20):

Ao contrário da compreensão mais atual que se tem da relação entre educação e direito, na origem do modelo de educação escolar, esse aspecto referia-se ao Estado. O Estado é que teria o direito de impor a escolarização a todos os indivíduos de modo a “libertá-los”, tornando-os cidadãos. Os indivíduos, por sua vez, estavam colocados na condição de quem tem o dever de ser escolarizado, o que passou a ser visto como sinônimo de educar. Essas concepções ajudam a compreender como os melhores esforços no sentido de assegurar o direito à educação terminam por reduzir-se a obrigar alunos a estudar. (p. 20).

Gouveia (2006) aponta quatro pontos críticos desse modelo convencional de ação pedagógica, quais sejam:

1) Os espaços escolares mantêm a mesma arquitetura e ocupação do início do século XX. 2) duração da hora-aula escolar é de 45 ou 50 minutos, portanto, todo e qualquer grupo e conjunto de conhecimento devem adaptar-se a esse tempo ou a um múltiplo dele. 3) Os objetos de conhecimento são definidos a priori em disciplinas e colocados à disposição dos alunos gradativamente, segundo a lógica do próprio objeto. 4) Os sujeitos ocupam lugares bem definidos: o professor deve saber e deve ensinar, o aluno não sabe e deve aprender, ou o professor, por saber, deve mediar a relação do aluno — não-sabedor — com os objetos de conhecimento. (p. 82-83).

Como mencionado, tais lógicas ou traços da ação pedagógica são ainda mais acentuadas a partir do ensino fundamental, dando-se o que Kramer (2007) chama de separação ou fragmentação entre as diferentes categorias da educação básica. Suas próprias nomenclaturas - **educação** infantil e **ensino** fundamental - dão o tom dos diferentes tratamentos aos dois públicos, compreendendo-os, no primeiro caso, como crianças – merecedoras, em alguma

medida, de cuidados e de tempos de brincar – e no segundo, como estudantes – a quem se deve ensinar, pois “agora, não é mais brincadeira, ficou sério”. Tal fragmentação é visível ainda na produção acadêmica referente ao tema do brincar, pois, como verificado, os trabalhos abordam em sua maioria a educação infantil. No entanto, a Lei nº de 11.274 de 2006, que inclui as crianças de seis anos no ensino fundamental, tem sido foco de amplo debate, contribuindo para estimular o diálogo entre as categorias educacionais nos campos científico, institucional, pedagógico e político (BORBA, 2007; KRAMER, 2007).

Kramer (2007) defende, contudo, que aquela fragmentação é dada pelos adultos e pelas instituições, não pelas crianças.

Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. (p. 19-20).

Fato é que a fragmentação que se dá na educação básica e os contornos dentro dos quais costumeiramente acontece a ação pedagógica no ensino fundamental - como um dever de estudar e não como um direito de aprender – revela um modelo de imposição das vontades dos adultos sobre as crianças, incompatibilizando a atividade livre de brincar das crianças com a educação formal. Como ressalta Brougère (2002), há uma tensão entre o jogo e a educação, especialmente por terem as práticas pedagógicas uma finalidade, enquanto, no lúdico, isso é incerto (p. 11). A esse respeito, Perroti (1990), argumenta que

A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. [...] O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta [...]. (PERROTI, 1990, p. 20).

Contudo, a ideia aqui não é recusar a validade ou a coerência da inserção do lúdico em atividades conduzidas pelos(as) professores(as) em quaisquer áreas de conhecimento. Tampouco se quer rejeitar a ideia de que ao brincar as crianças aprendam – sejam as brincadeiras, os jogos ou a “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998) propriamente dita; sejam habilidades cognitivas, emocionais, físicas ou sociais (a sociabilidade), concernentes à realização de cada brincadeira específica –, de forma que brincar pode se revelar como educativo por definição. O que se coloca em questão, por hora, é que tais pontos de vista são atribuições ou construções adultas sobre o lúdico e o brincar infantil. Pensar nessa atividade como um direito das crianças, no entanto, pressupõe que se considere também a perspectiva

dos sujeitos desse direito. Ainda que o exercício do brincar pelas crianças possa demandar, em alguma medida, o estímulo e respeito dos adultos, ele só pode ser efetivado à medida que elas o exerçam por si. Em outras palavras, deve-se considerar o sentido e o valor que as próprias crianças, enquanto sujeitos de direitos, atribuem ao brincar, bem como ao direito de brincar.

Segundo Tomás e Fernandes (2014),

As crianças [...] atribuem diferentes significados e valores a essas ações, que estão bem longe de serem insignificantes ou triviais, concordando com Sarmento quando afirma que ‘[...] contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério’. (SARMENTO, 2000¹ apud TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 16).

A sociologia da infância, ao reconhecer as crianças como atores sociais competentes e capazes de falarem por si mesmas, tem contribuído para dar autonomia conceitual a elas “na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 49), bem como para investigar as peculiaridades dos seus modos de ser, agir, pensar e interpretar o mundo. Também tem contribuído para a construção de metodologias participativas de pesquisa com as crianças, assumindo-as como sujeitos das investigações - em contraponto aos paradigmas tradicionais em que são consideradas objeto apenas -, a fim de que elas tenham uma maior interferência na produção dos dados. Soares, Sarmento e Tomás (2005), destacam algumas possíveis abordagens, pensadas a partir de uma perspectiva ético-metodológica que busca “ouvir as vozes” das crianças: entrevistas; observação participante; organização de grupos de interesse e pequenos grupos de discussão; a utilização de registos escritos da criança; a utilização da fotografia e do vídeo; a utilização de técnicas visuais individuais ou em grupo; a utilização de técnicas dramáticas.

Corsaro (1997; 2005a; 2005b; 2009), um autor destacado por suas pesquisas de cunho etnográfico com crianças, trabalha com o conceito de culturas de pares “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares” (2009, p. 88). A partir dessa ideia, e também como contraponto à noção de socialização clássica, Corsaro propõe o conceito de “reprodução interpretativa”, afirmando a agência das crianças em suas produções de culturas de pares e também reconhecendo sua reprodução das culturas da sociedade.

¹ SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. In: ATAS DO CONGRESSO OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. 2., 2000, Anais... Braga: Universidade do Minho, 2000, p. 125-145.

Na minha perspectiva da reprodução interpretativa [...] tentei fazer uma ponte entre o fosso micro-macro, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural. Esta ênfase na reprodução também implica que as crianças, são, pela sua participação efetiva na sociedade, constringidas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2005a, p. 2).

Com isso, o autor destaca o brincar e os jogos de fantasia das crianças como elemento interacional da agência coletiva das crianças. Questionando as ideias de que a principal importância do brincar é a internalização de valores sociais e o desenvolvimento do self, ele defende que, por meio das brincadeiras, as crianças improvisam situações com base num conhecimento compartilhado, numa lógica particular de comunicação, com “deixas”, “perguntas e respostas” que dificilmente um adulto conseguiria acompanhar ou compartilhar.

Corsaro (2005a) afirma que, embora a sociologia, a psicologia e a educação, na atualidade, reconheçam as crianças como sujeitos ativos e agentes em seus processos de desenvolvimento e socialização, a imagem social da criança individualizada, em fase de desenvolvimento e internalização das competências adultas, é ainda persistente e problemática, especialmente para o senso comum. Aquele autor não nega, contudo, que as crianças se desenvolvam individualmente, mas, chama atenção para as mudanças coletivas referentes à infância, considerando que as

[...] diferentes características estruturais e institucionais constringem e capacitam os processos coletivos de interesse. Deste ponto de vista, o desenvolvimento humano [...] é sempre colectivo e as transições são sempre produzidas colectivamente e partilhadas com outros significativos. Assim, [...] argumento que o nível de análise para o estudo da infância e das transições na vida das crianças devem ser sempre colectivas, o indivíduo em interacção com outros num contexto cultural. (CORSARO, 2005a, p. 1).

Tais perspectivas partem do pressuposto, tratado anteriormente, de que a infância é um grupo geracional sujeito a condições sociais e com características próprias, diferentes das dos adultos, ideia essa sintetizada no conceito de alteridade infantil. De acordo com Sarmiento (2005), “A porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a acção das crianças e as ‘culturas da infância’” (p. 373). Ele destaca, assim, a contribuição da sociologia da infância para estabelecer o conceito de culturas da infância, como um “elemento distintivo da categoria geracional” (SARMENTO, 2003, p. 53). Mesmo reconhecendo que as culturas da infância se inserem na cultura da sociedade local - numa interação entre as culturas produzidas pelos

adultos para as crianças e as culturas construídas pelas crianças em suas interações -, ao falar de culturas da infância, Sarmiento denota “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p. 53-54).

Com isso, Sarmiento (2003) defende que as crianças, em suas interações, deslocam os princípios lógicos das racionalidades e culturas formais adultas, para estabelecer suas próprias lógicas e racionalidades, diferentes, mas, não inferiores às dos adultos. Ele destaca também, entre as “formas culturais produzidas pelas crianças”, as brincadeiras e jogos infantis tradicionais, preservados e transmitidos pelas crianças ao longo da história “numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (SARMENTO, 2003, p. 57).

Segundo Sarmiento (2004), as culturas da infância se estruturam em quatro eixos: a interatividade, que se dá por meio do contato das crianças com diferentes realidades, sejam as famílias, as escolas, o “mundo dos adultos” e suas culturas de pares, dentro das quais as crianças partilham atividades como as brincadeiras e elaboram respostas e estratégias coletivas frente às regras dos adultos; a ludicidade, associada diretamente à atividade do brincar, visivelmente intensificada nas crianças; a fantasia do real, que incorpora o “faz de conta” e diz respeito ao “modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário” (SARMENTO, 2004, p. 25); e a reiteração, relacionada à não linearidade temporal, ao “fazer de novo”, à repetição e reinvenção das regras das brincadeiras e da interação que as crianças constroem entre pares.

Com base nos eixos estabelecidos por Sarmiento, Tomás e Fernandes (2014) destacam

[...] a dimensão da ludicidade, do brincar, como um dos modos específicos que as crianças mobilizam para se relacionarem com o mundo que as rodeia, assumindo, assim, o brincar, um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças. (p. 15).

No entanto, mesmo reconhecendo que a ludicidade adquire intensidade e características peculiares nas crianças, ela é uma capacidade humana, comum a todas as idades. Como debatido anteriormente, associar o brincar exclusivamente às crianças é potencialmente arriscado, pois frequentemente conduz a uma adequação dessa atividade às expectativas que os adultos têm para com a educação daquelas (BROUGÈRE, 2002). Deste modo, a defesa do brincar como um direito das crianças (e também dos adultos, por que não?) demanda assumir uma perspectiva sobre a especificidade do jogo em si. Isto é, identificar as características definidoras do ato de brincar ajuda a vislumbrar as fronteiras dentro das quais este direito se estabelece. Muitos autores esforçaram-se no sentido de identificar alguns fundamentos gerais desse fenômeno.

Huizinga afirma que “o divertimento do jogo, resiste a toda análise e interpretação lógicas” (HUIZINGA, 2004, p. 4). Ele apoia essa ideia na primeira característica que formula sobre o jogo: o de que ele é, em si, liberdade, “Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’” (HUIZINGA, 2004, p. 11). Além de ser uma ação livre, o autor caracteriza o jogo como: fictício, contido dentro de um “faz de conta”; isolado por limites de tempo e espaço; carregado de “tensão” que absorve o jogador; e subordinado a regras, que determinam aquilo que “vale” ou não (HUIZINGA, 2004). Nessa última característica postulada por Huizinga, haveria regras explícitas, como nos jogos propriamente regrados, e implícitas, como nas brincadeiras de faz-de-conta, dentro das quais as regras são “internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira” (KISHIMOTO, 1994, p. 114).

Na definição de Roger Caillois (1990), próxima à de Huizinga, o jogo é “uma actividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento” (p. 26); delimitada no espaço e no tempo; incerta, por poder ser reinventada em seu transcorrer; improdutiva, por não gerar bens; regulamentada em “convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta” (p. 30); e fictício ou acompanhado de uma outra realidade não convencional. A respeito da definição de Caillois, Kishimoto (1994) ressalta que

Um novo elemento introduzido pelo autor é a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros. (p. 114).

Kishimoto (1994), explorando diferentes autores (HUIZINGA; CAILLOIS; HENRIOT, 1983²; CHRISTIE, 1991³), procura sintetizar alguns debates ou “pontos comuns” no que se refere à definição do jogo:

[...] liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (p. 116).

² HENRIOT, J. Le jeu. Paris:Synonyme. SOR, 1983.

³ CHRISTIE, J. F. La fonction de jeu au niveau des enseignements preescolaires et primaires (lere partie). In: *L'éducation par Le jeu et l'environnement*. 3 eme trimestre, n° 43, p.3-8,1991.

Segundo Brougère (2002), a primeira característica do jogo é a de que ele não se manifesta por “um comportamento específico, mas utiliza comportamentos provenientes de outras situações” (p. 10). Este aspecto do jogo diz respeito ao faz-de-conta ou, como nomeia aquele autor, ao seu caráter de “segundo grau”. As demais características do jogo para Brougère são: “regra, decisão (tanto para entrar no jogo quanto para a sequência das ações que o compõem); frivolidade (ou ausência relativa de consequências) e incerteza” (p. 11).

Para o debate do brincar como um direito, reivindicado aqui, destaca-se uma característica comum a todas as definições acima: o caráter voluntário do jogo, relativo à decisão dos(as) jogadores(as) - seja de participar do jogo ou de construir e transformar suas regras no seu transcorrer -, pelo reconhecimento de que “só existe jogo quando os jogadores querem jogar e jogam” (CAILLOIS, 1990, p. 26). Ainda nas palavras de Caillois, “um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente” (p. 26). Deste modo, a característica voluntária do brincar se vincula ao fundamento da liberdade, por se reportar ao campo das escolhas, conforme os interesses e motivações individuais ou de um grupo. Segundo o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007), o termo liberdade

[...] tem três significados fundamentais, correspondentes a três concepções que se sobrepuseram ao longo de sua história e que podem ser caracterizadas da seguinte maneira: 1) Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a liberdade é ausência de condições e de limites; 2) como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3) Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a Liberdade é limitada e condicionada, isto é, *finita* (p. 605-606).

Dentre tais concepções, a que mais claramente pode ser vinculada às definições de brincar abordadas acima é a terceira, referente à livre escolha. Com base nessa concepção, a liberdade não é absoluta, ou melhor, é finita, pois se refere às possibilidades de escolha frente aos limites objetivos do tempo, do espaço e especialmente das relações. A atividade de brincar, em si, com suas regras implícitas ou explícitas, tende a colocar limites sobre as escolhas dos(as) participantes. No futebol de rua, por exemplo, quando se “tiram” ou sorteiam os times, nem sempre quem joga passa a integrar o time que deseja, seja no “melhor” ou naquele em que estão os(as) amigos(as). Mesmo o “dono da bola”⁴, quando se frustra frente um desejo contrariado e não é capaz de aceitar tal situação, não tem outra alternativa senão a de acabar com o jogo

⁴ Expressão corriqueira do “futebol de rua”, que coloca a figura do dono em situação de poder. A situação narrada foi vivida diversas vezes por mim e, seguramente, por muitas outras crianças.

dos(as) demais e dele(a) mesmo(a), levando a bola para casa. Dificilmente os(as) demais participantes permitirão que o “dono da bola” subverta as regras do jogo em seu favor, pois isto desvirtuaria o próprio sentido e prazer de se jogar. Como se diz nas brincadeiras de rua: “apelou, perdeu”. Nas brincadeiras de faz-de-conta, mesmo que não haja regras explícitas, as negociações são constantes, nem sempre uma criança permite à outra “entrar na sua casinha”, “usar o seu brinquedo”, “ser o mesmo personagem”, ou mesmo “entrar na brincadeira”. Borba (2005), referenciando Vygotsky (1989⁵), ressalta

[...] que nem tudo na brincadeira é prazer, pois os constrangimentos e as regras inerentes ao brincar geram também sentimentos de frustração, raiva, tristeza, vergonha etc. Embora concorde com essas ressalvas quanto a definição do prazer como traço da brincadeira, penso que, no seu conjunto, o processo de brincar é sentido como altamente prazeroso pela criança [...] (p. 76).

Assim, ainda que as brincadeiras possam trazer frustrações, Brougère (2002) argumenta que o que move as crianças a decidir brincar é o prazer que essa atividade proporciona. Esta consideração está intrinsecamente relacionada ao componente da decisão, pois se o jogo não produzir qualquer satisfação, o(a) jogador(a) não terá razões para continuar jogando, até mesmo porque essa atividade está centrada no processo e não no resultado. Para o indivíduo que continue a jogar sem querer fazê-lo - por algum tipo de imposição vindo de uma pessoa adulta ou mesmo de outra criança - o jogo se descaracteriza, ou seja, deixa de ser uma atividade fundamentalmente lúdica. O envolvimento no jogo é, assim, uma condição do sujeito, pois quem brinca o faz porque quer, porque se sente intrinsecamente motivado(a) a brincar (CAILLOIS, 1990). Assim, sejam quais forem suas motivações, estas serão particulares, só poderão ser precisamente definidas pelo sujeito ou pelo grupo de pessoas que decidiram brincar juntas.

Pode-se defender que a liberdade fundamental do brincar se constitui, deste modo, na decisão de se brincar ou não. Mas também pode ir além, considerando-se que a ideia de “livre escolha” sugere a existência de níveis, oportunidades, alternativas para o sujeito que brinca. No âmbito da educação formal,

Se modestamente nos contentarmos em empregá-la com o sentido de alguma possibilidade de escolha, teremos que nos referir a graus de liberdade que começam com a possibilidade de recusar o convite adulto, e se ampliam na medida em que se multiplicam as alternativas de atividade. Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções” (DANTAS, 1998, p. 112).

⁵ VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

Quando se trata do brincar como um direito das crianças, convém indagar sobre quais possibilidades de escolha podem e/ou devem ser consideradas para que aquele direito seja de fato garantido: escolher onde, com o quê, com quem, como, quando (começar e terminar) brincar, são algumas das possibilidades que saltam aos olhos. Em outras palavras, cabe indagar sobre que formas e níveis de liberdade estão “em jogo” na defesa do direito de brincar: liberdade de se expressar, de se associar, de ir e vir, de participar da vida comunitária, de decidir sobre a própria vida? Por fim, cabe indagar sobre as alternativas e oportunidades que se colocam nos diferentes espaços/tempos da rua, de um parque, da natureza, da casa, de uma brinquedoteca, do pátio da escola ou da sala de aula.

Há ainda outra leitura possível sobre a liberdade do brincar, que diz respeito à imaginação, como fonte ilimitada de criação. Esta interpretação estaria mais associada às duas primeiras concepções mencionadas acima no Dicionário de Filosofia (2007), da liberdade enquanto autodeterminação. Conforme Borba (2007),

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro – *Agora eu era o herói...* Rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana. A ideia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. (p. 40).

Esta noção de liberdade se vincula ao caráter fictício do jogo, ao faz-de-conta, à criação de uma “outra realidade” (CAILLOIS, 1990), à “transposição imaginária do real” (SARMENTO, 2005), à possibilidade tanto de reproduzir como de subverter a ordem vigente, no caso das crianças, a ordem e os valores adultos. Brougère (1998), no entanto, acredita que o jogo não é “uma expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais” (p. 30). Para ele, essa capacidade de brincar, de atribuir outros sentidos à vida comum, cotidiana, é adquirida e partilhada culturalmente, formando o que o autor chama de cultura lúdica. Assim, para participar de um jogo, é preciso que o jogador disponha de um conjunto de referências, uma espécie de vocabulário que o permite compreender uma atividade como jogo e não como uma ação rotineira da “vida real”. O autor ressalta, ainda, que frequentemente as interações lúdicas das crianças - como uma “briga de brincadeira” - são erroneamente interpretadas pelos adultos, especialmente por aqueles que não convivem com crianças.

Como lembra Kishimoto (1994), dois comportamentos podem ser aparentemente semelhantes entre si e, ainda assim, um se configurar como “brincar” e outro não, de acordo com as orientações de quem as realiza.⁶

Nem sempre, o pesquisador consegue identificar um jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar em sua atitude o envolvimento no jogo. (p. 114).

Esta peculiaridade do jogo permite identificar duas implicações práticas: por um lado, a deslegitimação dos adultos perante o brincar infantil, decorrente da sua ignorância sobre a relevância daquela atividade para as crianças, bem como justificativa para a imposição de controle sobre ela; por outro lado, o domínio e o compartilhamento de uma cultura lúdica entre as crianças, que possibilita a elas construírem artifícios coletivos para preservar suas brincadeiras, mesmo em contextos de vigilância adulta.

É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares. (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Deste modo, pode-se deduzir que, em alguma medida, as crianças encontram formas de brincar, individual ou coletivamente, com permissão ou não, em situações e contextos variados, inclusive na escola e na sala de aula. Contudo, inferir-se, a partir disso, que as crianças têm ou não esse direito assegurado na escola, é um problema complexo, para o qual levanta-se uma indagação inicial: as crianças brincam e constroem suas culturas de pares por causa da escola – seu apoio, condições, oportunidades - ou o fazem apesar desta – suas regras, sanções, constrangimentos? Conforme Pinto e Quinteiro (2012, p. 486):

Certamente a criança brinca na escola, porém esse brincar se apresenta confinado a preconceitos e a cantinhos ou a uma caixa de papelão e por um curto espaço de tempo representado pelo recreio de 15 minutos ou pelas últimas aulas de sexta-feira. [...] registros revelam que a condição social da criança *na* escola, especialmente no que se refere ao direito de ser criança, encontra-se precária, devido às crenças e às rígidas regras da escola em relação a essa condição social e, também, à internalização pela

⁶ Exemplificando, posso citar um caso em que vi três crianças vendendo “geladinho” em uma barraquinha na calçada. Mesmo que inicialmente elas estivessem com feição séria, anunciando “geladinho, 20 centavos”, ao parar para conversar com elas, em poucos minutos pude entender ou interpretar a situação como uma brincadeira. Suas interações, expressões e falas, pouco a pouco demonstraram que não se tratava de uma obrigação e muito menos de uma necessidade. Elas tinham decidido construir a barraquinha, fazer e vender “geladinho”, não porque alguém mandou, induziu, nem porque precisavam do dinheiro para comprar algo específico, mas, fundamentalmente porque **queriam e se divertiam** fazendo aquilo. O que se ressalta aqui, é que um olhar superficial nem sempre permite identificar se uma conduta como “vender geladinho” é brincadeira ou não.

criança de certos valores e hábitos dos adultos, expressões de sua subalternidade a eles, tais como enxergar a brincadeira como bagunça ou perda de tempo. Mas apesar de tudo, as crianças gostam de ir à escola e de estar nela! O tempo e o espaço destinados às crianças no interior da escola quando planejados e organizados pelo adulto, apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, em vez de emancipá-la. Transformar a escola num espaço privilegiado da infância requer, por parte do adulto, uma mudança de postura e de mentalidade para que possa respeitar as manifestações das crianças e propor, com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares.

Contudo, transformar a mentalidade das pessoas adultas sobre a infância e as crianças, assim como as relações de controle hierárquico entre elas, não é algo simples, pois tem raízes num processo histórico-social de longa duração. Como sugere Sarmiento (2007), as concepções e imagens sociais referentes às crianças, nas quais se justificam e se constroem tanto as ações cotidianas como as políticas voltadas à infância,

[...] correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceitual na obra de filósofos e outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no cotidiano, foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comuns. (p. 30).

Ele destaca a importância das imagens “pré-sociológicas” propostas por James, Jenks e Prout (1998), quais sejam: (1) a criança má, associada à ideia de que a natureza deve ser controlada, reprimida; (2) a criança inocente, referente à infância como a idade da inocência, boa por natureza, enquanto a sociedade a perverte; (3) a criança imanente, relacionada à noção da criança como tabula rasa, como um projeto de futuro a ser moldado e desenvolvido; (4) a criança naturalmente desenvolvida, própria da psicologia do desenvolvimento, trata as crianças como seres naturais, antes que sociais, se desenvolvendo em estágios; (5) e a criança inconsciente, assente na psicanálise de Freud, trata o desenvolvimento infantil como um processo inconsciente que será revelado na idade adulta em comportamentos desviantes (SARMENTO, 2007).

Em correspondência a essas imagens sociais da infância, estabelecem-se papéis sociais geracionais, que configuram as relações entre pessoas adultas e crianças. Primeiramente, por uma lógica explícita, as crianças dependem das adultas no sentido da provisão, o que legitima relações reconhecidas de poder (SARMENTO, 2008). No entanto, Sarmiento (2007) vai além, ao ressaltar que as representações da infância são inerentemente adultocêntricas e tendem a caracterizar as crianças pela negatividade, como seres incompletos, não-adultos. Dessa maneira, toda a construção histórica que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais da infância moderna contribui para produzir uma realidade social caracterizada pela

separação do mundo dos(as) adultos(as) do mundo das crianças. Além disso, o confinamento da infância em espaços controlados por pessoas adultas produz a ideia de que “as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos” (SARMENTO, 2007, p. 37). E mais do que a privação de uma cidadania política das crianças, revela-se uma invisibilização da infância na cena pública.

Para aquele autor, as imagens sociais adultocêntricas afirmam as crianças como imaturas social, racional e politicamente, o que justifica a compulsividade da frequência escolar, sem a qual não se realizaria a plena cidadania. Porém, aquele mesmo autor questiona o projeto escolar como “fábrica de cidadãos” e aponta que seus vários equívocos e desperdícios de energia são suficientes “para revelar como a ‘formação de cidadãos’ é na realidade um frágil substituto à cidadania efetiva” (SARMENTO, 2007, p. 40).

Ele afirma, no entanto, que o processo histórico que constrói as imagens sociais e as bases ideológicas, normativas e referenciais da infância não se esgotou, mas, está em constante atualização pelas práticas sociais e pelas relações intergeracionais entre as crianças e entre pessoas adultas e crianças, como abaixo:

A alteração das políticas públicas no que respeita ao alargamento da escolaridade tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceitualização que delas temos, por efeitos correlativos na entrada no mundo de trabalho, na possibilidade de condições autônomas de existência e no peso das responsabilidades sociais. (SARMENTO, 2005, p. 366).

Contudo, examinar os impactos das políticas de ampliação da jornada escolar (em parte, o propósito desta pesquisa), inclui também a busca da identificação das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que lhes dão sustentação. Tais forças podem ser explícitas ou não, podem ser mais ou menos providas de uma intenção consciente a respeito das repercussões e dos modelos sociais que impulsionam, mas, fato é que condicionam em grande medida as práticas daquelas políticas. Deste modo, os discursos e as ações das políticas nem sempre caminham na mesma direção, podendo ocasionalmente se mostrar antagônicos.

As pesquisas estruturais da sociologia da infância se colocam o desafio de investigar as bases ideológicas dos processos emergentes de institucionalização da infância na contemporaneidade. Este tema coloca em questão, ainda, o desenvolvimento das cidades, cada vez mais concebidas como lugares de passar, dos carros, e menos de estar, de conviver. O grupo social da infância sofre os impactos deste modelo urbano que se vem desenvolvendo de um modo particular. Isto é, com o intenso processo de urbanização e todos os seus efeitos sociais, a interação da infância com os espaços informais das cidades sofrem transformações. Gomes e

Gouvea (2008) apontam que há uma tendência, especialmente nas metrópoles, em considerar esses espaços como impróprios para a convivência infantil. Como afirma Gonçalves (2011), “Hoje, não brincar nas ruas é comportamento ensinado às crianças da cidade, devido aos riscos: atropelamento, violência, roubo, assalto ou indução ao uso de drogas” (p. 101).

Os trabalhos de Qvortrup (2005, 2010, 2011, 2014), por seu enfoque aprofundado em uma macroanálise da infância, oferecem elementos basilares para a construção do debate sobre a institucionalização da infância como um movimento estrutural da sociedade⁷. No entanto, interessa destacar, previamente, um aspecto fundamental da sua argumentação, que se dá pelo entendimento da infância como “categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011, p. 210). Neste sentido, também afirma:

[...] qual das instâncias ou dos elementos da modernidade foi o mais influente na mudança do fenômeno infância historicamente tem menos importância para o meu argumento do que a suposição de que foi historicamente, alterado e formado, conforme as exigências das instâncias dominantes. (QVORTRUP, 2005, p. 76).

Embora, para aquele autor, discutir a infância como fenômeno social signifique tratar de temas complexos e diversos - econômicos, políticos, ideológicos - a afirmação acima coloca em questão, de imediato, as crenças e imagens sociais mais comuns a respeito de uma positividade coletiva em relação à infância, pois há, segundo ele, diversas contradições especialmente nos discursos de proteção à infância.

A ideia de vulnerabilidade das crianças, construída na modernidade, tende a justificar uma disposição protetora por parte dos(as) adultos(as), no sentido de preservar a infância dos perigos da sociedade. Embora a proteção, em si, não pareça imprópria ou impertinente, é carregada de contradição à medida que revela seu aspecto de controle autoritário e paternalista por parte das pessoas adultas, restringindo as possibilidades de participação e liberdade das crianças na sociedade.

Além disso, com o pretexto de proteger a infância, podem-se ocultar e disfarçar o privilégio por outros interesses, que não os das crianças, sejam eles econômicos, políticos ou comerciais. Em outras palavras, por meio do discurso de proteção da infância, muitas vezes está encoberto o interesse por proteger e preservar o mundo adulto da interferência e da participação autêntica, muitas vezes indesejada, das crianças na sociedade, como no exemplo abaixo:

⁷ Embora, neste momento, tenha-se optado por tratar o tema de maneira ampla, ao usar a expressão “institucionalização da infância”, cabe salientar que as instituições que se ocupam das crianças são variadas e de naturezas distintas, passando pelas escolas, creches, espaços de lazer e pela mídia.

Não deveríamos receber com prazer, unanimemente e sem reservas, os resultados estatísticos do Reino Unido que mostram que, de 1971 a 1990, o número de crianças mortas no trânsito foi reduzido de 1.000 para 300? Esses resultados foram, de fato, consequência de esforços conscientes de proteção das crianças. No entanto, conforme revelado em um estudo de 1970, replicado em 1990, a parcela de crianças que tinha permissão de usufruir da cidade sem a companhia de um adulto foi proporcionalmente reduzida [...]. Embora se deva comemorar a redução da fatalidade no trânsito, não seria também permitida a sugestão de que o preço pelos resultados positivos é amplamente pago pelas crianças em termos de diminuição de liberdade e independência de mobilidade? Ou em outras palavras: o preço não foi pago pelos adultos, em termos de adaptação às necessidades das crianças, ou de demandas legítimas para que fosse possível utilizar a cidade como se pertencesse também a elas? (QVORTRUP, 2014, p. 35).

Assim, para Qvortrup (2014), o olhar protetor, sentimentado e aparentemente positivo da sociedade em relação à infância, algo inédito até a modernidade ocidental, traz consigo inúmeros problemas. Entre os quais, o provável fortalecimento de ideias relacionadas à vulnerabilidade e incompetência das crianças, bem como uma maior invisibilização social da infância pela sua exclusão dos e nos espaços e debates públicos.

Aliada à ideia de incompetência e vulnerabilidade, está a consideração das crianças como seres em devir, como pessoas que estão no presente apenas para que se faça delas melhores pessoas adultas. Também aqui, o postulado de educar as crianças para o futuro, supondo que é bom para elas, contempla implicitamente interesses sociais adultos, seja pela produção da futura força de trabalho ou de uma qualidade de vida preestabelecida e adulta (QVORTRUP, 2010, p.788).

Segundo aquele autor, essa maneira de ver as crianças na sociedade moderna ocidental, surgiu e se desenvolveu da seguinte maneira:

[...] na perspectiva dos adultos, as crianças perderam sua posição como pessoas úteis quando foram finalmente transferidas das atividades manuais das eras pré-industriais para as atividades mentais das escolas, no início da industrialização. De uma posição na qual trabalhavam lado a lado e simultaneamente com os adultos, ou seja, como contemporâneos, seu novo lugar, como estudantes, implicou que seu trabalho escolar somente poderia ser reconhecido como útil muitos anos depois [...]. Essa nova característica diacrônica do envolvimento obrigatório na atividade necessitou de justificação científica, feita por reivindicação da psicologia do desenvolvimento, no sentido de que crianças estão se preparando para a idade adulta. Enquanto a escolarização como tal passou a ser percebida como indispensavelmente conectada a uma força de trabalho futura e qualificada, as crianças foram privadas de um papel visível na divisão social (diacrônica) do trabalho e reduzidas a receptáculos do conhecimento dos adultos – pais e professores. O outro lado da sentimentalização das crianças foi, portanto, o silenciamento de suas competências e capacidades que aparentemente deveriam ser ensinadas conforme crescessem. (QVORTRUP, 2014, p. 32-33).

Dessa forma, a escolarização se mostra como um processo coerente de preparação para uma futura força de trabalho qualificada, bem como disfarça o fato de que a infância e o trabalho

escolar estão inseridos na divisão social do trabalho. A mentalidade de que a escola prepara para a vida em sociedade esconde o fato evidente de que as crianças já estão em sociedade, influenciando e sendo influenciadas inter e intrageracionalmente. Ademais, “a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (QVORTRUP, 2011, p. 207).

Esta concepção ou mentalidade sentimentalizada e protetora a respeito das crianças na civilização moderna, conseqüentemente, está presente nas políticas sociais que, direta ou indiretamente, alcançam a infância. Segundo Qvortrup (2011), o espaço da infância segue sendo secundário nas decisões e acordos políticos, que se atêm às repercussões para a economia, comércio, indústria, agricultura, enquanto a infância, por sua vez, segue participando apenas dos efeitos dessas deliberações. A partir disso, aquele autor sugere que há uma

[...] “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política [...] A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna. (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Essa indiferença coloca as crianças em uma espécie de “limbo analítico” e tende a dispensar o olhar que as crianças têm de si e para si mesmas. Por fim, a invisibilização da infância não se dá apenas pela pouca participação política e econômica das crianças na sociedade, mas também por serem elas falsamente ou, muitas vezes, sequer consideradas ou consultadas nas decisões e estatísticas sociais e políticas.

Outro fator que contribui sobremodo para essa invisibilização é o que Qvortrup chama de “privatização” e “familiarização” da infância. Embora as crianças sejam parte integrante da sociedade e espera-se que suas demandas e necessidades devam ser de interesse comum, a responsabilidade por seus custos é atribuída aos pais ou às famílias com crianças, “cuja dificuldade para arcarem sozinhos é evidente, como empiricamente demonstrado, por exemplo, pelas taxas desproporcionais de pobreza das crianças e baixas taxas de natalidade” (QVORTRUP, 2014, p. 37).

Este histórico de privatização e familiarização é contraposto por um crescente processo de institucionalização e escolarização da infância. Poder-se-ia afirmar que tal processo surge como alternativa de responsabilização coletiva pelos custos que antes se limitavam aos pais ou às famílias com crianças, contudo, a tendência para que a infância se torne cada vez mais institucionalizada não destoa do já mencionado e contraditório protecionismo em relação a este grupo social. Assim, isolando as crianças do convívio em sociedade e afastando-as das ruas e

seus riscos (acidentes, drogas, violência), simultaneamente, preocupações e problemas de infraestrutura e trânsito nas grandes cidades são reduzidos, simplificados, sem que o mundo adulto abdique ou modifique suas exigências prioritárias, sejam econômicas, sociais ou comerciais. Dessa forma, um aspecto que surge como impulsionador de propostas para ampliação da jornada escolar diz respeito à adequação às necessidades da clientela escolar, a fim de manter as crianças ocupadas ou longe das ruas durante o horário de trabalho dos pais. A ampliação do movimento de institucionalização da infância pode, ainda, apontar para uma maior segregação social das crianças em relação à sociedade e, em certo grau, em relação às suas próprias famílias.

Considerando o raciocínio de Sarmiento (2005) de que as imagens sociais da infância estão em transformação, entre outros fatores, pelas práticas e políticas públicas direcionadas a ela, é coerente inquirir sobre os possíveis impactos sociais da emergência de políticas de educação integral e de ampliação da jornada escolar. Particularmente aqui, os seus impactos para o exercício do direito de brincar das crianças, dentro ou fora da escola.

Por fim, se há uma tensão ou contradição entre o brincar e a educação formal, como sugerido por Brougère (2002), por quais razões (e como) essa atividade poderá ser considerada numa política educacional? É possível adotar diferentes perspectivas neste sentido. A primeira, defendida aqui, é a de que a escola, como o lugar central da infância na sociedade, deve considerar a realização dos direitos das crianças - entre os quais o de brincar - como um dos seus eixos centrais. Em segundo lugar, por considerar que uma política educacional deve ou deveria reconhecer a educação em um sentido ampliado - como parece ser a intenção no caso das políticas de **educação integral** -, ou seja, como um assunto da sociedade (das famílias, dos territórios, dos equipamentos e espaços públicos e privados, da mídia, da saúde, da moradia etc.), não se limitando à escolarização formal. E, voltando a Brougère (2002), um possível encontro harmônico entre as duas perspectivas mencionadas, o jogo e a educação,

[...] aconteceria de um ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia essa experiência sem que seja sistematicamente visado. O efeito pretendido pelo jogador relaciona-se ao prazer, mas pode encontrar, de maneira aleatória, uma experiência de aprendizagem. (p. 14).

Assim, pensar numa escola mais agradável - que possa reconhecer o valor do brincar por si mesmo e não somente como um instrumento de ensino - inclui pensar em mais tempos e espaços de informalidade, de ócio, de lazer, de “vida comum”, em que o seu formato convencional adultocêntrico possa ser parcialmente abandonado.

2. O direito de brincar

O reconhecimento jurídico-formal dos direitos da criança é uma conquista do século XX, “reconhecendo-se com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios” (MARCÍLIO, 1998, p. 47). Dois fenômenos históricos, segundo Soares (2005a), foram fundamentais nesse processo: a crescente consideração da infância como grupo vulnerável e merecedor de proteção, noção influenciada por movimentos científicos - especialmente a psicologia e a pedagogia - desde o século XIX; e a intrincada trajetória dos direitos humanos e suas derivações. Essa trajetória possibilitou, sobretudo após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, “um processo de gradativa diferenciação ou especificação” (BOBBIO, 2004, p. 8) dos direitos, ou seja, a fundamentação e o reconhecimento jurídico de demandas de grupos sociais específicos - como mulheres, idosos, crianças - e a construção de modalidades de direitos referentes a esses grupos.

Os direitos humanos, como concebidos hoje, caracterizam-se pela universalidade e pela indivisibilidade, comportando um conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. O princípio da universalidade expressa o propósito de integrar todos os seres humanos na condição de sujeitos de direitos, baseando-se na “crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade” (PIOVESAN, 2006, p.13-14). Historicamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 representa o início de um processo de internacionalização dos direitos, como um sistema de valores “expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra” (BOBBIO, 2004, p. 18). A indivisibilidade, por sua vez, significa que a garantia de um direito é sempre condição para a realização de outro e “quando um deles é violado, os outros também o são” (PIOVESAN, 2006, p. 14). Tais direitos foram formulados ao longo de uma trajetória “gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p.9), e de lutas político-sociais em diferentes épocas e territórios, o que leva Bobbio (2004, p. 9) a argumentar que “por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos”.

Assim, deste “[...] conceito alargado de direitos humanos [...], emerge o conceito de direitos das crianças que decorre das especificidades próprias deste grupo etário” (SOARES, 2005a, p. 18). Essas especificidades, contudo, foram interpretadas de distintas maneiras ao longo do século XX, conforme o desenvolvimento histórico da concepção e do estatuto social da criança, especialmente no ocidente. Os termos nos quais se estabelecem estes direitos nos

tratados internacionais expressam notoriamente as imagens e debates predominantes sobre a criança em suas épocas. A Declaração de Genebra (1924) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), ainda que apresentem expressivas diferenças entre si, reforçam o paradigma da vulnerabilidade infantil e o predomínio da proteção e provisão dos seus direitos de sociais. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), influenciada por movimentos de emancipação da infância, vem a reconhecer os seus direitos civis e políticos (de liberdade e participação), contribuindo para se legitimar uma noção de cidadania das crianças.

Destacam-se aqui duas questões ambíguas ou paradoxais no amplo debate sobre esses direitos: o primeiro diz respeito à defasagem entre teoria e prática – também presente no âmbito geral dos direitos humanos (BOBBIO, 2004) –, ou seja, a um “caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação” (ANDRADE, 2010, p. 79); o segundo, em parte relacionado ao anterior, se refere aos diferentes modelos ou concepções de infância pleiteados, opondo-se, de um lado, a visão protecionista ou paternalista - ainda predominante na opinião pública e na política social – e, de outro, a liberacionista ou emancipatória - intensificada na década de 1970, reivindicada pelos estudos sociais da infância, em especial pela sociologia da infância, e legitimada pela Convenção de 1989 (SOARES, 2005a; ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

O tema do direito de brincar é fortemente atravessado por essas ambiguidades, primeiramente, por ser um direito relativamente recente – sua primeira aparição se dá na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) – e com um reconhecimento social ainda tímido, incapaz de fornecer sustentação para medidas políticas em seu favor. Ademais, é assimilado de distintas formas nas normativas nacionais e internacionais, tornando-se foco de interpretações e abordagens variadas, por vezes antagônicas entre si, entre elas a protecionista e a liberacionista mencionadas. Deste modo, o direito de brincar, assim como os direitos das crianças como um todo, são carregados de paradoxos entre discursos e práticas do “passado” – nos quais “a criança foi definida por sua falta de direitos” (FERRONATO; BATISTA, 2013, p. 64) ou pelas imagens da vulnerabilidade, incompetência, irracionalidade (SARMENTO, 2007) – e a recente busca de conceder legitimidade social e científica à criança como sujeito ativo de direitos.

Em virtude disso, para abordar o tema do direito de brincar, parece oportuno apreciar, primeiramente, a história dos direitos da criança. Segundo Soares (2005a), até a história recente, é imprudente falar em direitos da criança, dado que, antes da modernidade, a infância não possuía um estatuto próprio e que as crianças, em grande medida, nem sequer eram

reconhecidas enquanto seres humanos, estando “sujeitas a terríveis processos de selecção, dizimação, adestramento” (SOARES, 2005a, p. 25). Tratadas como adultos em miniatura (homúnculos), as crianças ainda pequenas eram agregadas à sociedade adulta sem qualquer consideração à sua condição de vulnerabilidade, às suas necessidades específicas ou às suas individualidades. Ademais, no âmbito familiar, os filhos eram definidos literalmente como propriedade dos pais, sendo os primeiros, em muitos casos, vendidos, mutilados, abusados. O século XVI é o momento em que as configurações sociais condicionantes das relações hierárquicas entre adultos e crianças começam a sofrer transformações palpáveis, permitindo “delinear um espaço social especial destinado para as mesmas, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos” (Ibidem, p. 27). Com isso, algumas práticas voltadas à proteção, educação e sobrevivência da infância, começariam a emergir e se fortalecer nos séculos subsequentes. Emerge também a relevância da instituição escolar como espaço de educação e de cuidados das crianças, contribuindo para um crescente processo de isolamento ou separação da infância na sociedade.

Este processo de significativa separação entre as crianças e os adultos, intensificado no século XIX, estaria vinculado ao afloramento de uma consciência coletiva da infância enquanto categoria vulnerável e carente de proteção. Visão essa influenciada principalmente por teorias emergentes da pedagogia, da psicologia e da medicina infantil naquele século (SOARES, 2005a). Sob uma ótica macroestrutural, Qvortrup (2014) problematiza as causas desse processo de afirmação da infância enquanto categoria distinta da adulta. Para aquele autor, “[...] as alterações nas atitudes em relação às crianças estavam inerentemente conectadas às mudanças nos modos de produção e à posição ocupada pelas crianças neles” (p. 32), de maneira que o papel daquelas ciências, em especial a psicologia do desenvolvimento, consistiria mais em justificar cientificamente esse movimento do que propriamente dar origem a ele. Sarmiento (2008), por sua vez, argumenta que

A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da acção pedagógica dos mais velhos [...] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social. (p. 3-4).

Fato é que, nos últimos dois séculos, o estatuto social da infância no ocidente sofreu grandes transformações e as ciências mencionadas ofereceram sustentação teórica para esse processo. A crescente ideia de proteção da infância, por exemplo, viria a questionar a noção de

que os pais têm poder sem limites sobre seus filhos, de forma que ao Estado se tornaria permitido intervir e se responsabilizar pelas crianças. Todo esse histórico contribuiu para que, no século XX, o tema dos direitos da criança viesse a se estabelecer crescentemente no cenário internacional, tanto na agenda sociopolítica, como na literatura correspondente nas ciências humanas e sociais. É o momento, também, da promulgação dos principais tratados internacionais que vêm a reconhecer esses direitos, destacando-se a Declaração dos Direitos da Criança (DDC) ou Declaração de Genebra de 1924; a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 1959; e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989. Na construção da legislação brasileira, destacam-se a Constituição Federal (CF) de 1988 – nos artigos 227, 228 e 229 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Em 1924, foi promulgada a Declaração dos Direitos da Criança (DCD), que ficaria conhecida como a Declaração de Genebra e como o primeiro documento internacional de legitimação dos direitos da criança. Essa declaração foi amplamente inspirada em um documento concebido um ano antes por Eglantine Jebb, fundadora da organização não governamental *Save the Children Fund International Union*, que há alguns anos vinha denunciando as atrocidades sofridas pelas crianças nas conjunturas da Primeira Guerra Mundial. A Declaração de Genebra estabeleceu quatro princípios gerais, nos quais sobressai a ideia de que a proteção e o auxílio à criança deve ser prioridade da humanidade. Segundo Ferronato e Batista (2013), essa Declaração não se caracterizou como uma afirmação da criança enquanto sujeito de direitos, mas, antes, como uma tentativa de “conscientização do adulto em reconhecer os deveres de proteção em relação à criança nos seus aspectos físicos e morais” (p. 66). Assim, seu caráter foi mais moral do que legislativo ou obrigatório.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), importante órgão internacional de defesa dos direitos da criança, foi fundado em 1946 com o “objetivo de socorrer as crianças dos países devastados pela guerra” (MARCÍLIO, 1998, p. 48). Nas décadas seguintes, com a Europa recuperada, o Unicef teria sua atenção ampliada às crianças dos países pobres e seu campo de ação dirigido principalmente ao serviço social e à educação (MARCÍLIO, 1998).

Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC). Adotada consensualmente pelos então 78 países membros da ONU, esta declaração representaria, por muitos anos, uma espécie de enquadramento moral dos direitos da criança, embora não tivesse força vinculativa, ou seja, fosse desprovida de obrigações jurídicas por parte dos Estados. Ao reconhecer direitos civis das crianças (a ter um nome e uma nacionalidade), este documento ultrapassa a abrangência da

declaração anterior (DDC, 1924), que se resumia a aspectos como a sobrevivência e proteção das necessidades básicas das crianças. A DUDC também inova ao reconhecer o direito de brincar e ao mencionar os princípios da dignidade, liberdade e do interesse superior da criança.

Contudo, os dez princípios estabelecidos pela DUDC estão notoriamente imbuídos da noção de especificidade da criança enquanto um período de desenvolvimento, de imaturidade física e intelectual e carente de proteção, mantendo em suspenso o reconhecimento dos seus direitos de participação e de liberdade e sustentando o lugar de controle quase absoluto do adulto sobre a criança. Este é um dos temas que se abriria no debate internacional, a partir da década de 1970, com o propósito de superar alguns limites das declarações anteriores, atentando também para a necessidade de um instrumento jurídico com força de lei (SOARES, 2005a; FERRONATO; BATISTA, 2013).

Em 1979, foi apresentado à ONU o primeiro projeto do que, em 1989, culminaria na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC). Ao longo desses dez anos, um Grupo de Trabalho (GT), criado pela Comissão de Direitos Humanos, discutiu intensamente os termos da Convenção a fim de se chegar a um consenso. Entre as principais tensões desses debates, estariam “um viés ocidental em documento internacional; a adoção simultânea de direitos de proteção e de liberdades” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 706). A respeito da primeira tensão, os embates travados no decorrer dos trabalhos envolveram questões geopolíticas,

[...] em especial, na disputa entre os tipos de direitos que teriam maior peso na Convenção: os países do Leste “defendiam a primazia dos direitos econômicos e sociais, enquanto certos países ocidentais, particularmente os Estados Unidos – EUA -, somente reconheciam como direitos humanos legítimos os de caráter civil e político (PILOTTI, 2000⁸, apud ROSEMBERG, MARIANO, 2010, p. 708).

Buscou-se, assim, um documento que fosse capaz de, por um lado, arquitetar os direitos da criança universalmente, considerando a diversidade cultural no âmbito geopolítico planetário e, por outro, equilibrar os direitos de proteção, reconhecidos nas declarações anteriores, com os direitos de liberdade e participação, de modo a reconhecer às crianças “todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). Essas autoras ressaltam, ainda, que a participação brasileira nesse processo teria sido discreta, apesar de constante, desde 1981.

⁸ PILOTTI, F. *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Washington: OEA, 2000 (Documento da OEA).

Esta convenção, notoriamente mais extensa do que as declarações anteriores, define a criança como a pessoa com menos de 18 anos de idade e é ratificada, “Até fins de 1996, [...] por 96% dos países (com exceção dos Emirados Árabes Unidos, dos Estados Unidos, das Ilhas Cook, de Omã, da Somália e da Suíça)” (MARCÍLIO, 1998, p. 49). Estabelece que todas as decisões que digam respeito à criança devem levar em conta o seu interesse superior, cabendo aos pais a responsabilidade de educar os filhos com o auxílio do Estado, de modo que o último tome todas as medidas possíveis para promover os direitos e a proteção da criança contra todas as formas de discriminação.

Entre os variados direitos contidos nos cinquenta e quatro artigos da Convenção, destacam-se aqui⁹ os seguintes:

- À vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento;
- A ter um nome e uma nacionalidade;
- De exprimir suas opiniões livremente sobre os assuntos que lhe diga respeito e de ter essas opiniões levadas em consideração;
- À liberdade de expressão, associação, pensamento, consciência, religião e de receber informações sem consideração de fronteiras;
- De receber proteção contra todas as formas de exploração e violência física, mental ou sexual; contra intromissões à sua vida privada; contra o trabalho que ponha em perigo sua saúde, educação e desenvolvimento; contra o consumo e tráfico de drogas; contra a tortura e privação de liberdade;
- À educação, de forma que esta considere o seu desenvolvimento mental e físico, promova o respeito pelos seus pais, pelos seus valores culturais e por outras culturas, preparando-a para uma vida ativa numa sociedade livre (ressaltando-se que a disciplina escolar deve respeitar os seus direitos e a sua dignidade);
- A brincar (artigo 31).

Além disso, os Estados têm a obrigação de tornar conhecidos, tanto pelos adultos como pelas crianças, os direitos estabelecidos pela CDC; de apresentar periodicamente ao Comitê dos Direitos da Criança¹⁰ um relatório¹¹ contendo as medidas aplicadas para a realização daqueles

⁹ Para essa livre organização dos direitos contidos na CDC, levou-se em consideração os que possuem maior relevância para os temas centrais deste trabalho, quais sejam a educação integral e o direito de brincar.

¹⁰ Órgão responsável por controlar a aplicação da CDC pelos Estados-Parte.

¹¹ O mais recente relatório sobre a situação das crianças e adolescentes brasileiros, foi apresentado ao Comitê de Direitos da Criança da ONU para análise na 70ª Pré-sessão, em 3 de fevereiro de 2015. O documento se refere ao período de 2004 a 2014 e foi elaborado pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANACED, 2014). Esse relatório trata da situação da infância no que se refere aos direitos à vida, à

direitos, com suas respectivas dificuldades e progressos; e divulgar amplamente esses relatórios em seus territórios. A não aplicação

De acordo com Soares (2005a), as principais inovações da Convenção seriam a de tornar os países obrigados por lei a tomarem medidas para o seu cumprimento, reguladas pelo Comitê mencionado; e a de marcar “um enfoque diferente relativamente ao que se consideram serem os direitos da criança, apresentando-se este documento como um símbolo de uma nova percepção sobre a infância” (SOARES, 2005a, p. 35), especialmente por agregar aos direitos de proteção e provisão, já reconhecidos nas declarações anteriores, os de participação e liberdade. Desse modo, os direitos estabelecidos pela CDC têm sido costumeiramente classificados em:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; **Direitos de protecção** – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos; **Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (SOARES, 2005a, p. 35-36).

No ano seguinte da sua promulgação, 1990, a Convenção foi ratificada pelo Brasil, o qual apresentaria seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança da ONU em 2003, com onze anos de atraso em relação ao cronograma estabelecido pela Convenção. Conforme Rosemberg e Mariano (2010), a concepção inovadora da CDC a respeito dos direitos da criança - assim como os debates que a antecederam - serviriam de inspiração para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e do artigo 227 da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, qual seja:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

sobrevivência e ao desenvolvimento, à convivência familiar e comunitária, à educação, à saúde mental, e a temas como a justiça juvenil e a exploração econômica. O texto não faz alusão ao direito de brincar.

Para Marcílio, a Constituição (anterior à Convenção), em seus três artigos que tratam dos direitos da criança (art. 227, 228 e 229), teria sido influenciada pelos documentos internacionais, especialmente pela Declaração dos Direitos da Criança (1959) e pela mobilização da então recém-criada Frente Parlamentar pela Constituinte. Aquele autor atribui a elaboração desses artigos a uma ação conjunta do governo e da sociedade civil, na qual se destacariam a participação da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e dos Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente.

Reforçando a ideia de prioridade absoluta da criança, presente na CF, e afirmando a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, o ECA foi estabelecido pela lei federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Esta normativa se afirmaria como um marco regulador da situação jurídica dos indivíduos com até 18 anos de idade no País. No ECA, a criança é definida como a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e o adolescente é a pessoa entre os 12 e os 18 anos de idade incompletos. O ECA admite as crianças e adolescentes do Brasil - sem distinção de raça, cor ou classe social - enquanto sujeitos de direitos e deveres específicos, nas suas condições peculiares de desenvolvimento (físico, mental, moral, espiritual e social), assegurando-lhes meios, oportunidades e facilidades a fim de que sejam preparados para a vida adulta segundo os princípios constitucionais da liberdade e dignidade. Estabelece os seus direitos fundamentais – à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária – e medidas institucionais e políticas de atendimento para a promoção desses direitos – responsabilidades da família, da sociedade e do Estado, Lei da adoção, Conselho Tutelar, medidas socioeducativas.

Para Marcílio (1998), o ECA

Representa uma verdadeira revolução em termos de doutrina, ideias, práxis, atitudes nacionais ante a criança. Em sua formulação contou, igualmente, com intensa e ampla participação do governo e, sobretudo, da sociedade, expressa em organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre tantos outros organismos, (p. 51).

Fruto do processo de democratização do País, o ECA marca uma mudança paradigmática nos direitos da criança brasileira, revogando o Código de Menores (1979) – o qual adotava a prerrogativa discriminatória da situação irregular – e adotando a doutrina da proteção integral. Naquele anterior paradigma ou doutrina da situação irregular, o Estado

assumia o papel de controle social frente aos “menores” infratores das classes pobres, contribuindo para estigmatizá-los como marginais, delinquentes, abandonados. No então cenário de imensa desigualdade social e de uma educação escolar acessível a poucos – de modo que, em grande medida, às crianças pobres restavam o trabalho e/ou as ruas – a doutrina da irregularidade não contribuiu para combater a exclusão social, mas antes para reforçar imagens discriminatórias frente às crianças pobres (MARCÍLIO, 1998).

A doutrina da irregularidade, dessa forma, longe de alcançar a noção de que todas crianças e adolescentes têm direitos especiais que devem ser promovidos, se limitava a endereçar medidas judiciais punitivas e repressoras aos menores infratores ou de conduta inadequada. De acordo com o Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 2003),

Em relação à doutrina, à legislação e à política anteriormente vigentes no Brasil, baseadas no conceito de “menor em situação irregular”, constante do Código de Menores, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, e na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), preconizada pela Lei nº 4.513, de 1964, o Estatuto da Criança e do Adolescente avançou nos seguintes aspectos: substituiu o conceito genérico de "menor" pelo de “criança e adolescente”, considerados "pessoas em desenvolvimento" com características e necessidades distintas; conferiu prioridade absoluta à garantia dos direitos da criança e do adolescente; mudou o foco da interpretação de menor socialmente desfavorecido, abandonado, ou delinqüente para o de pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos judicialmente exigíveis; substituiu o enfoque repressor e correcional, segundo o qual a criança e o adolescente em situação de abandono e/ou de conflito com a lei constituíam uma "questão de polícia e de justiça", pela concepção da proteção especial, que envolve a responsabilidade conjugada da família, da sociedade e do Estado (p. 8)

Sob influência da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), os princípios estruturantes do ECA são a doutrina da proteção integral, as noções de interesse superior e de prioridade absoluta da criança. Ainda que a doutrina da situação irregular tenha deixado marcas nos debates e nas formas de se tratar a infância brasileira¹², o ECA, juntamente à recente democratização do ensino no sentido da universalização do acesso à educação escolar no País, representa um processo de mudança por meio do qual a criança brasileira parece caminhar paulatinamente da condição de objeto de regulação e controle para a de sujeito de direitos.

Outras legislações e tratados que cabe mencionar nesse processo são o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), criada em 1991 e “que tem como objetivo precípua impulsionar a implantação do ECA no País” (MARCÍLIO, 1998, p. 51); a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que amplia o significado e as ações da assistência

¹² Não faltam exemplos: instituições como a Febem; a discussão sobre maioria penal em voga atualmente no País; a repressão policial às ocupações das escolas estaduais em São Paulo, em 2015, principalmente nas escolas de periferia; e a constante intervenção policial que sofrem os jovens de periferia, em sua maioria negros.

social, considerando os grupos atendidos não apenas pelas suas faltas, mas também pelas suas presenças e potências; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que regulamenta e estabelece os princípios da educação no País conforme a CF – como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, artigo 3:II); e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Segundo Ghanem (2004), entre suas principais contribuições, estão a ampliação do conceito de educação, se iniciando no nascimento e durando por toda a vida, “além de incluir tanto a educação escolar quanto a não escolar” (GHANEM, 2004, p. 21); o deslocamento do enfoque tradicional da educação no ensino para dar centralidade à aprendizagem; e dar evidência à ideia de que a educação deve satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, reconhecendo que “é possível haver práticas educativas nas quais as pessoas não estão em condições de aproveitá-las” (Ibidem, p. 22).

No entanto, a despeito de as legislações e os variados campos de saber terem progredido significativamente no sentido do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e liberdades, o mesmo não acontece no âmbito da sua aplicação ou efetivação. Tal incoerência leva Soares (2005b) a definir os discursos que vêm sendo construídos a respeito dos direitos da criança como decorativos e quiméricos:

Decorativo porque nesta 2ª modernidade é politicamente correcto referenciar o discurso dos direitos para a infância, como um discurso adequado e que agrada a muita gente, ou como diria Boaventura Sousa Santos, como a “linguagem das políticas progressistas” e quimérico, porque muita dessa mesma gente apesar de o invocar, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no quotidiano das crianças. (SOARES, 2005b, p. 8).

A apreciação de recentes índices estatísticos da infância brasileira em institutos de pesquisa e órgãos responsáveis (IBGE, Unicef, Abrinq), permite reconhecer alguns dos principais avanços e entraves para a garantia desses direitos. Também permite reconhecer - por meio de um exame dos enfoques assumidos em tais pesquisas - os níveis de prioridade e de visibilidade que os diferentes direitos apresentam no cenário público da infância brasileira. Dentre os dados estatísticos, destacam-se temas como a mortalidade infantil; educação, violência; moradia; cultura/esporte; saúde/proteção.

Entre 1990 a 2015, os índices referentes à mortalidade infantil no Brasil vêm reduzindo sistematicamente, 20% acima da média mundial. Segundo o Portal da Saúde (SUS),

[...] os avanços das condições de saúde da criança brasileira são decorrentes de um conjunto de políticas públicas aplicadas no país. Entre as ações estão a ampliação da cobertura da atenção básica, do acesso à vacinação, das taxas de aleitamento materno e do nível de escolaridade da mãe, além da diminuição da pobreza obtida pelo programa Bolsa Família. (PORTAL DA SAÚDE/SUS, 2016).

Os índices de escolaridade também vêm num constante avanço desde a segunda metade do século passado, atingindo-se, hoje, quase a universalização do acesso, sendo a escassez de creches e os altos índices de evasão e o abandono escolar os problemas mais visíveis, já que “De cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, apenas 59 terminam a 8ª série e apenas 40, o ensino médio (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015).

Tendo como base as denúncias do Disque 100¹³, as estatísticas demonstram que as crianças brasileiras são vítimas de violências e violações de direitos diariamente e em números alarmantes, sem levar em consideração, ainda, os crimes que não são denunciados (UNICEF BRASIL, 2014; FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015). Os índices verificados revelam, também, uma imensa disparidade quando considerados os parâmetros sociais, raciais e regionais no Brasil. Ademais, as crianças são, numericamente, as mais afetadas pela pobreza, pois são

[...] especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais. Na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% das crianças e dos adolescentes são classificados como pobres. Essas iniquidades são o maior obstáculo para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) por parte do País. (UNICEF BRASIL, 2014).

Também no continente europeu, em documentos como Estratégias Europeias para as Crianças, reconhece-se que a infância é a camada geracional que mais sofre em circunstâncias de pobreza, conflitos armados ou recessões econômicas (SOARES, 2005a).

Tendo em vista esse enredo de vulnerabilidade e violação de direitos ao qual está submetida a infância, é inegável a validade das legislações e iniciativas, mais ou menos eficientes, relacionadas aos seus direitos de provisão e proteção. Por outro lado, autores da sociologia da infância vêm chamando atenção para as bases históricas e ideológicas que sustentam um enfoque privilegiado e desproporcional na proteção das vulnerabilidades e necessidades básicas das crianças, em detrimento do exercício dos seus direitos de liberdade e participação, estabelecidos pela CDC.

As evidências têm demonstrado que, após a sua ratificação, pelos Estados Parte, continuou a verificar-se, quase que invariavelmente, a adoção do mesmo sistema de

¹³ Também chamado de Disque Direitos Humanos, trata-se de um serviço de utilidade pública, destinado a receber denúncias ou demandas relativas a violação de direitos humanos.

direitos que possuíam anteriormente à ratificação da Convenção. Direitos relativos à tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhe diziam respeito, o seu direito à participação na vida política e social continuam inalteráveis, ou seja, inaplicados. (SOARES, 2005a, p. 39).

Segundo Soares (2005a), a não aplicação dos direitos de participação pode, por vezes, ser justificada numa aparente falta de clareza dos artigos da CDC, o que permitiria interpretações restritivas nas medidas adotadas pelos países, possibilitando, também, “um aproveitamento político dessas mesmas interpretações, utilizando os grandes conjuntos de direitos – protecção, provisão e participação –, de acordo com os interesses momentâneos” (SOARES, 2005a, p.39). Em certa medida, pode-se afirmar que esta lógica se configurou no contexto brasileiro, com o ECA e a sua doutrina da protecção integral. Segundo Rosemberg e Mariano (2010),

[...] não obstante a CF/1988 e o ECA (1990) tenham incorporado concepções e dispositivos da Convenção – acolhendo, portanto, as tensões decorrentes do reconhecimento da condição de sujeitos de direitos a crianças e adolescentes –, a divulgação dos novos direitos da criança no Brasil centrou-se em sua utilidade para combater a doutrina da “situação irregular” que orientara o Código de Menores de 1979. (p. 716).

Dessa forma, a tônica do debate brasileiro teria sido a da protecção integral das crianças, a qual se justificaria na condição de desigualdade social evidente no País, prevalecendo a defesa do acesso à educação escolar a todas, enquanto “A igualdade da criança na relação com o adulto [...] resta, por motivos macroestruturais, em segundo plano na sociedade brasileira” (MARCHI, 2009¹⁴ apud ROSEMBERG, MARIANO, 2010, p. 717). As autoras acusam, também, uma perceptível escassez de produção acadêmica a respeito da tensão entre os direitos de liberdade e de protecção no País. Os assuntos predominantes nessa produção seriam a “juventude em exclusão social” e “adolescentes em conflito com a lei”.

Convém lembrar também que, inversamente ao caminho trilhado pelos direitos humanos, a trajetória dos direitos da criança iniciou-se afirmando a sua protecção (direitos sociais), na DDC (1924) e na DUDC (1959), para, somente na CDC (1989), reconhecer os seus direitos de liberdade. Portanto, pode-se afirmar que, tanto teórica como empiricamente, a visibilidade dos direitos civis e políticos das crianças estão em fase inicial, apenas “engatinhando”. Assim, a Convenção tem sido considerada, por um lado, como o “culminar de

¹⁴ MARCHI, R. C. *A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a “crise social” da infância*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.

todo um processo de reconhecimento da infância e de seus direitos” (MONTEIRO, 2006¹⁵ apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 711), por outro, como um ponto de partida:

[...] quer no plano da definição, quer no plano da concretização, os direitos da criança são hoje um processo inconcluso e conflitual, que têm na Convenção sobre os Direitos da Criança não um ponto de chegada, mas antes um marco fundador. (SARMENTO, 2015, p. 85).

Rosemberg e Mariano (2010) analisam “a literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da CDC” (p. 698), salientando que este documento trouxe em si, tensões intrínsecas causadoras de debates entre filósofos, juristas e sociólogos, especialmente no continente europeu, entre as diferentes concepções de direitos das crianças, quais sejam, sobretudo: a posição “protecionista” (paternalista) e a posição “liberacionista (autonomista).

Dentre as argumentações defendidas pelos liberacionistas, estariam a de que o movimento pela proteção e pelos direitos das crianças tende a colocá-las em posição de desigualdade em relação aos adultos na sociedade; a vitimização das crianças contribui para o aumento da legislação protecionista, a qual mantém a visão das crianças como fracas, dominadas; as crianças são segregadas, invisibilizadas, confinadas, humilhadas, ignoradas, e se constituem como um grupo oprimido; as crianças devem participar das decisões da sociedade (com direitos civis e políticos) em relações igualitárias com os adultos, inclusive no que se refere aos deveres e responsabilidades (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

A corrente protecionista, por sua vez,

[...] por razões filosóficas e políticas, se contrapõe à premissa de que crianças sejam sujeitos dos mesmos direitos outorgados aos adultos, apoiando-se em três assertivas: as crianças não dispõem das mesmas capacidades que qualificam os adultos para usufruto de direitos; a retórica do direito não captura a verdade sobre a vida das crianças e de suas famílias e encoraja uma permissividade destrutiva que tem consequências nefastas para adultos, crianças e sociedade; a negação desses direitos não tem impacto negativo na vida das crianças. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 704).

Segundo Soares (2005b), o discurso emancipador advoga que as crianças não apenas possuem competências para decidir, mas que, se a elas nunca for dado o poder de decisão, com a justificativa de não estarem prontas, este processo nunca poderá se iniciar; o direito de decidir sobre algo não deve estar subordinado ao dever de que essa decisão seja sempre acertada – seja para crianças ou adultos; e por fim, negar o direito à participação é injusto, pois não permite a

¹⁵ MONTEIRO, L. C. G. *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga.

elas sequer “modificar as condições que influenciam a negação de tais direitos” (SOARES, 2005b, p. 17).

Para aquela autora, o discurso paternalista ou protecionista, por sua vez, baseia-se em perspectivas clássicas “que encorajam a protecção das crianças e estabelecem os limites da sua liberdade para a altura em que elas sejam capazes de perceber o alcance, abrangência e efeitos das suas acções” (SOARES, 2005b, p. 16). Ela argumenta que um dos fatores que contribuem para que essa visão seja ainda predominante, é uma tendência histórica a supervalorizar a vulnerabilidade inerente¹⁶ da criança – que diz respeito à sua condição inegável de imaturidade e dependência perante o adulto – e desvalorizar as complexidades e contradições de uma vulnerabilidade estrutural – que diz respeito ao estatuto político-social da infância, construído historicamente, e do qual derivam as práticas sociais voltadas a esse grupo (SOARES, 2005a). Sem perder de vista a magnitude da vulnerabilidade inerente das crianças e suas implicações diversas para a temática dos seus direitos, aquela autora acredita ser importante “ultrapassar o modelo protector nas relações entre adultos e crianças e considerar que as crianças não têm somente necessidades, mas também e fundamentalmente direitos” (SOARES, 2005b, p. 9).

O tema do brincar das crianças é permeado pelas duas concepções: é considerado tanto como uma atividade/necessidade das crianças, merecedora de medidas protetoras para a sua garantia (como a protecção contra o trabalho), quanto um direito vinculado à liberdade das crianças, à sua autonomia, ao seu direito de opinar e decidir sobre os assuntos que lhes dizem respeito, como o que fazer com o seu tempo de vida, dentro ou fora da escola.

Como mencionado anteriormente, o direito de brincar, não apreciado pela Declaração de Genebra de 1924, aparece pela primeira vez em um tratado internacional na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, no seu princípio VII (referente ao direito à educação), terceiro parágrafo: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959). Esta declaração também menciona o direito ao lazer no seu princípio IV, que trata dos direitos de protecção.

Na Convenção de 1989, pode-se identificar este direito no artigo 31:

- 1) Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística; 2) Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão

¹⁶ Soares (2005b) se utiliza da tipologia originalmente proposta pela socióloga da infância Landsdown (1994), a saber: vulnerabilidade inerente e vulnerabilidade estrutural.

a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (CONVENÇÃO, 1989).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o direito de brincar está inserido no capítulo II, que reconhece os direitos “à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos da Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990). É diretamente mencionado no artigo 16:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990 – grifo nosso).

O artigo 71 do ECA, inserido no tópico da prevenção, reconhece o “direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990).

Na Constituição Federal (1988), não há alusão explícita a este direito, ainda que possa ser identificado dentro das dimensões da liberdade, do lazer ou da convivência familiar e comunitária, no artigo 227 da emenda constitucional número 65, apontando seu oferecimento como dever do Estado, da família e da sociedade.

Em vista disso, o direito de brincar encontra diferentes enquadramentos dentro daquelas normativas: na DUDC (1959), situa-se nas esferas da educação e da proteção; na CDC (1989), revela-se como um “direito autônomo” (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 18), ainda que vinculado ao descanso, ao lazer, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes; e no ECA (1990), deriva-se do direito à liberdade e se coaduna à prática esportiva e à diversão. De se destacar também que, nas formulações que vinculam o direito de brincar à educação (ONU, 1959), à “pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990) ou às “atividades recreativas próprias da idade” (CONVENÇÃO, 1989), infere-se que o seu reconhecimento está fundamentado nas suas especificidades e relevâncias à infância.

Da verificação dos distintos enquadramentos naqueles códigos, deduz-se, desde já, que não há uma definição consensual ou conclusiva do direito de brincar, estando este entremeado por diferentes conceitos, sejam complementares ou mesmo contrastantes, como liberdade, tempo livre, lazer, diversão, cultura, esporte, ou proteção e educação. Consequentemente, a

busca de uma definição demanda - ao menos em vista das normativas admitidas pelo Brasil – um exercício interpretativo, condicionado às escolhas teóricas ou concepções adotadas acerca do brincar e das crianças em suas especificidades. Desse modo, conforme a interpretação ou definição assumida, o direito de brincar estará mais vinculado a umas ou outras categorias dos direitos da criança.

Para além disso, o reconhecimento do brincar como atividade relativa e pertinente aos modos de ser das crianças, remete às especificidades dos seus direitos e ao princípio da indivisibilidade entre estes. Assim, é legítimo sugerir que a violação de quaisquer direitos das crianças - seja à alimentação, à família, à proteção no trabalho (BRASIL, 1990), ou em situações de violência, exploração ou privação de liberdade (CONVENÇÃO, 1989) – traz implicações maléficas para as condições e possibilidades de brincar. Assim também, as oportunidades de se vivenciar o brincar influem no bem-estar e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças. Em suma, brincar se mostra relevante tanto ao desenvolvimento saudável da criança em suas variadas dimensões (físico, moral, mental, espiritual e social), quanto à afirmação da sua condição de sujeito de direitos e liberdades no presente, de modo que se deve “assegurar e apoiar o seu exercício pela própria criança-cidadã” (FERRONATO; BATISTA, 2013, p. 122).

Tomás e Fernandes (2014) levantam as diferentes concepções de brincar nos tratados internacionais dos direitos da criança e avaliam a concepção de brincar assumida pela DUDC (1959) como instrumental, utilitária, por estar à serviço da educação e não reconhecer a sua “dimensão lúdica, do prazer, do brincar como uma forma de expressão e de vida das crianças” (SOARES; TOMÁS, 2014, p. 17). Analisam também os termos da CDC no que se refere ao direito de brincar (art. 31), procurando desvelar as motivações por trás da sua formulação de acordo o contexto em que foi redigida.

Na redação deste direito encontramos aspectos que, a serem salvaguardados, poderiam devolver ao cotidiano de muitas crianças as marcas do lúdico e da brincadeira. Quando nele se salvaguarda o “direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade”, por exemplo, parece, à partida, reconhecer-se a importância de salvaguardar as especificidades do brincar na infância. Quando se faz referência ao “repouso e aos tempos livres”, parece devolver-nos algumas respostas a preocupações crescentes que vão no sentido da cada vez maior institucionalização dos quotidianos infantis, nos países do Norte, onde falta tempo para brincar livremente. São numerosos os estudos que apontam para a institucionalização crescente do tempo e do espaço das crianças, bem como uma limitação crescente do acesso independente das mesmas ao espaço público. Assiste-se atualmente a um declínio da brincadeira no exterior e um aumento da supervisão dos adultos: a rua passou a ser, em muitos contextos, sinónimo de medo e violência ou mesmo um espaço de opressão. (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 18).

Com base nos artigos 15 e 16 do ECA, Franco (2008) interpreta o brincar como uma expressão do direito de liberdade da criança para fazer escolhas conforme suas motivações e lógicas próprias, sendo também um princípio da sua dignidade “como pessoa e não como coisa e isso pode ser traduzido no fundamento de que ela não é um meio para se atingir a adultez, mas um fim em si mesma” (p. 155).

As perspectivas adotadas pela CDC (1989) e pelo ECA (1990) correspondem, assim, ao entendimento de que a brincadeira não tem e não precisa ter finalidade educativa, contribuindo para legitimar o valor dessa atividade pelo ponto de vista dos sujeitos desse direito, as crianças, e não pelas eventuais apropriações que as pessoas adultas fazem de tal direito. Tais documentos tampouco estabelecem quaisquer distinções ou hierarquias entre os direitos, permitindo reconhecer uma igualdade de importância.

No entanto Tomás e Fernandes (2014) ressaltam que a noção instrumentalizada é ainda prevalente nos dias de hoje em práticas educacionais, terapêuticas e em pesquisas acadêmicas. A ideia mais comum de valorização do direito de brincar se remete à sua importância para o desenvolvimento das crianças, revelando que “o discurso teórico [...] é mais centrado na dimensão educativa do jogo e não permite pensar a lógica do divertimento” (BROUGÈRE, 2002, p. 9). Essa visão utilitária, característica da DUDC (1959), parece ser a predominante também para o senso comum, de modo que as noções mais recentes deste direito tendem a ser menosprezadas ou suprimidas no cotidiano das crianças, especialmente escolar.

Além disso, o fato de serem essas noções – dadas pela CDC e pelo ECA -, mais recentes e menos familiares na opinião pública, parece ter implicações para a sua realização comparativamente, há forte consenso em relação ao reconhecimento dos direitos sociais (como a educação), é de supor que esse consenso é uma sustentação social para medidas políticas que assegurem ou busquem assegurar a sua realização. No caso do direito de brincar das crianças, bem como dos seus direitos de liberdade e participação em geral, não dispondo do mesmo reconhecimento e familiaridade, em consequência, aumenta o desafio de encontrar apoio social para medidas políticas que os assegurem. O Comitê dos Direitos da Criança, no Comentário¹⁷ Geral nº 17 aprovado em 2013, revela esta preocupação

2. [...] com o baixo reconhecimento dado pelos Estados, aos direitos sob o Artigo 31. O baixo reconhecimento da sua importância na vida das crianças resulta na falta de investimento nos recursos adequados, em uma legislação de proteção, fraca ou inexistente, e na invisibilidade das crianças no planejamento local e nacional. Em geral, quando o investimento é feito, foca na oferta de atividades estruturadas e

¹⁷ Comentário Geral nº 17 do Comitê dos Direitos da Criança, aprovado em 2013, sobre o Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), referente ao direito de brincar.

organizadas. Igualmente importante é a necessidade de se criar tempo e espaço para o brincar espontâneo, a recreação e a criatividade, bem como a promoção de atitudes sociais que apoiem e incentivem essa atividade; [...] 4. A população urbana, especialmente nos países em desenvolvimento, está aumentando significativamente, assim como a presença mundial da violência em todas as suas formas, em casa, nas escolas, nos meios de comunicação e nas ruas, com implicações, ao lado da comercialização das oportunidades para brincar, que influenciam as formas de envolvimento das crianças em recreação, bem como nas atividades culturais e artísticas. Para muitas crianças, tanto em países ricos quanto pobres, o trabalho infantil, o trabalho doméstico, ou as crescentes demandas educacionais servem para reduzir o tempo disponível para o gozo desses direitos. (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013).

Neste sentido, as dificuldades de se efetivar o direito de brincar das crianças se vinculam à falta de reconhecimento social das crianças como sujeitos de direitos e liberdades, sendo elas objeto da intervenção das pessoas adultas, que o fazem com “boas intenções”, mas, sem consultar as crianças a respeito. Segundo Soares (2005a), vêm crescendo, nas últimas três décadas, os movimentos de legitimação social e científica da criança como sujeito ativo de direitos, reivindicada pela sociologia da infância e validada pela CDC, no entanto, esses movimentos têm encontrado “dificuldades de reconhecimento” em outros campos científicos, bem como limites para a sua aplicação em práticas arraigadas que acentuam as noções de dependência, vulnerabilidade e incompetência das crianças. Desse modo, estabelece-se uma tensão ou relação paradoxal entre a realização dos direitos de proteção, provisão e participação/liberdade das crianças:

Se são valorizados essencialmente os direitos das crianças à protecção e provisão, assiste-se a uma valorização de um maior controlo, regulação e institucionalização, comprometendo-se, assim, quer o principal pressuposto da Sociologia da Infância – a acção e voz das crianças –, quer a grande inovação da Convenção dos Direitos da Criança – os direitos de participação –. (SOARES, 2005a, p. 107).

Tomás e Fernandes (2014) chamam atenção, ainda, para as imagens estereotipadas e colonizadoras que se têm criado “das crianças em geral”, particularmente por via das ideias dominantes produzidas nos países do Norte, as quais desconsideram as diversidades sociais, culturais e econômicas das infâncias no mundo. Essa visão predominante se inclinaria a associar o brincar ao pedagógico, promovendo a ideia generalizante e polarizada que coloca “por um lado, as crianças do Norte que brincam no seu trabalho (escola), e por outro, as crianças do Sul que trabalham e vêm a sua infância roubada porque não têm tempo para brincar” (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 14). Tal polarização, no entanto, seria falaciosa, visto que pesquisas

(KATZ, 2004¹⁸; LIEBEL, 2004¹⁹; SILVA, 2003²⁰ apud TOMÁS; FERNANDES, 2014) têm demonstrado que as crianças que trabalham também brincam. Ainda assim, esta ideologia dominante contribuiria para a fabricação de um modelo específico de infância (de proteção e institucionalização), veiculado pelos países do Norte, a ser buscado pelos países periféricos para o “bem-estar” de suas crianças (TOMÁS; FERNANDES, 2014).

Este debate a respeito da ambiguidade entre liberdade e proteção, remete ao que Bobbio (2004) chama de “caráter heterogêneo” ou bilateral dos direitos, pela verificação de que os direitos de um segmento correspondem ao dever de outro. Nos direitos humanos, a coexistência entre os direitos de primeira geração, vinculados à ideia de liberdade negativa, e os de segunda geração, em especial os direitos sociais (proteção), exemplificam nitidamente essa relação conflitante e bilateral argumentada pelo autor.

Quando digo que os direitos do homem constituem uma categoria heterogênea, refiro-me ao fato de que — desde quando passaram a ser considerados como direitos do homem, além dos direitos de liberdade, também os direitos sociais — a categoria em seu conjunto passou a conter direitos entre si incompatíveis, ou seja, direitos cuja proteção não pode ser concedida sem que seja restringida ou suspensa a proteção de outros. Pode-se fantasiar sobre uma sociedade ao mesmo tempo livre e justa, na qual são global e simultaneamente realizados os direitos de liberdade e os direitos sociais; as sociedades reais, que temos diante de nós, são mais livres na medida em que menos justas e mais justas na medida em que menos livres. Esclareço dizendo que chamo de “liberdades” os direitos que são garantidos quando o Estado não intervém; e de “poderes” os direitos que exigem uma intervenção do Estado para sua efetivação. Pois bem: liberdades e poderes, com frequência, não são — como se crê — complementares, mas incompatíveis. Para dar um exemplo banal, o aumento do poder de comprar automóveis diminuiu, até quase paralisar, a liberdade de circulação. (BOBBIO, 2004, p. 25-26).

A natureza heterogênea e bilateral (direito-dever) dos direitos humanos descrita por Bobbio, ganha características peculiares no âmbito dos direitos da criança, especialmente nas relações intergeracionais de poder entre pessoas adultas e crianças. Dentre as muitas ambiguidades relacionadas especificamente ao universo dos direitos da criança, pode-se apontar, inicialmente, que o excessivo poder dos adultos de decidir sobre a vida das crianças tende a limitar os direitos de liberdade e de participação delas. Por outro lado, uma maior realização dos direitos de liberdade das crianças limitaria os direitos ou poderes adultos de intervir na vida daquelas, ainda que sob a premissa de protegê-las. Em última instância, uma

¹⁸ KATZ, C. *Growing up global*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

¹⁹ LIEBEL, M. *A will of their own: crosscultural perspectives on working children*. London: Zed Books, 2004.

²⁰ SILVA, M. R. *Trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: HUCITEC, Unijuí, 2003.

maior liberdade e participação das crianças nos variados ambientes sociais poderia acarretar em restrições às liberdades adultas.

Abordando essa “dialética entre proteção e participação”, Qvortrup (2015) explora o complexo antagonismo entre proteção e não-proteção da criança e desafia a convicção ou a mentalidade de que a proteção à infância, uma espécie de doutrina da modernidade, represente apenas a preocupação com o bem-estar das crianças. Ele propõe a inversão do olhar comum e sugere que não apenas as crianças são vulneráveis, mas também as pessoas adultas, ou melhor, a sociedade adulta e seu tecido social. Portanto, por trás do discurso de proteção à infância, não seriam, necessariamente, as crianças quem se procuraria proteger, mas também as pessoas adultas. Ademais, uma visão radical dessa proteção, além de restringir os espaços de convivência e participação das crianças – especialmente às escolas -, tenderia a encobrir outra intenção vinculada àquela proteção exacerbada: a “manutenção dos valores da sociedade adulta” (QVORTRUP, 2015, p. 11). Em outras palavras, ele propõe a ideia provocadora de que o verdadeiro objetivo da proteção à infância seria proteger o mundo adulto - suas lógicas racionais, econômicas, urbanas - da interferência, muitas vezes indesejada, das crianças.

Deste modo, ainda que aquele autor defenda que “Abrir toda a gama de possibilidades para as crianças nada mais é que um desserviço a elas enquanto as estruturas não forem adaptadas às suas capacidades e competências – e é improvável que isto aconteça” (QVORTRUP, 2015, p. 12), ele, em contrapartida, defende que a “questão da proteção envolve mais do que apenas proteger a criança ‘para seu próprio bem’” (Ibidem, p. 13). Em outros termos:

Ao defender uma visão extrema de proteção, estamos, ao mesmo tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança. Por isso, pergunta-se: como romper com esse círculo vicioso para dar novamente às crianças a sensação de serem participantes, sem, com isso, negligenciar a necessidade que elas têm de proteção? (QVORTRUP, 2015, p. 11).

A pergunta de Qvortrup acima contribui para o debate, proposto aqui, sobre as condições e desafios para o cumprimento do direito de brincar das crianças como um direito autônomo (CONVENÇÃO, 1989) e de liberdade (BRASIL, 1990), bem como “uma forma de participação na vida cotidiana” (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013). A liberdade do brincar não significa a negação da proteção e provisão dos direitos da criança, porém, situa-se na busca de uma relação mais equilibrada entre tais categorias de direitos. Ou seja, acredita-se que “É no

balanço entre estas duas posições – a proteção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças” (ARCHARD, 2003²¹ apud SARMENTO, 2007).

Assim, é certo que o exercício do direito de brincar das crianças demanda algum nível de proteção por parte sociedade e das pessoas adultas. Quando as ruas são majoritariamente ocupadas pelos veículos motorizados e as praças públicas se tornam perigosas ou pontos de drogas, é compreensível que as mães e os pais não vejam com bons olhos o convívio dos filhos e filhas nestes espaços. O oferecimento de condições e oportunidades para a brincadeira livre, bem como para a convivência das diversidades nas cidades (pessoas de diferentes idades, gêneros, classes sociais, com deficiência), demanda repensar sobre os seus territórios para que se tornem espaços de cuidados e de todos. Requer a capacitação, comprometimento e articulação entre setores e equipamentos públicos e privados, pais e familiares, professores, líderes comunitários e as próprias crianças (MARTINS, 2015). Por outro lado, o ato de brincar como liberdade, pelo simples prazer de brincar, requer que as pessoas adultas - mães, pais e professores(as) - abdicuem do seu controle excessivo e respeitem a autonomia das crianças para criarem e conduzirem suas brincadeiras. Requer, também, atenção e respeito aos seus direitos de ir e vir, de se expressar, de se associar – “o direito de exercer a sua escolha nas amizades, bem como em associar-se a organizações sociais, culturais, desportivas e outras” (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013) -, de participar da vida familiar e comunitária e de decidir sobre suas vidas. Mas, se os espaços de convivência das crianças se caracterizarem pelo confinamento e pelo controle hierárquico adulto, a liberdade daquelas se torna

[...] uma liberdade muito *suigeneris*. De fato, é muito contraditório dizer que um sujeito é titular do direito de liberdade, mas não pode exercer esse direito. A liberdade é escolha. Se um sujeito não pode escolher, e outro sujeito está encarregado de escolher por ele, aquele sujeito não é livre”. (VERCELONE, 2000²² apud FERRONATO; BATISTA, 2013, p. 133).

Os problemas paradoxais da teoria-prática e da proteção-liberdade dos direitos da criança mostram-se ainda tão primários, que o desafio de se efetivar os direitos de participação social e política ou a cidadania das crianças, parece remeter a uma ideia utópica ou a muitas décadas de esforços vitoriosos. Neste ínterim, a defesa da garantia do direito de brincar pode ser encarada como um passo emblemático desta empreitada. Tendo em vista os movimentos contemporâneos de forte urbanização e de crescente institucionalização da infância, um empenho político no sentido de favorecer o direito da criança ao tempo livre, a decidir onde,

²¹ ARCHARD, D. W. *Children, Family and the State*. Aldershot: Ashgate, 2003.

²² VERCELONE, P. Comentário do art. 3 do ECA. In: CURY, M. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 3ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000, p. 17-20.

como e com quem brincar, a “viver sua vida de hoje” e “ser o que ela é” (KORCZAK, 1986, p. 67) – não o que as pessoas adultas querem que ela seja -, é um caminho possível para uma paulatina sensibilização social no sentido do reconhecimento das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

No entanto, as distintas concepções deste direito - nos documentos nacionais e internacionais, nos contextos geopolíticos, na opinião pública e no âmbito teórico - corroboram a dificuldade de fixar critérios de análise sobre o cumprimento do direito de brincar. Em parte, isso se deve ao fato de ser o próprio brincar um campo de difícil definição, como discutido no capítulo anterior. Brincar pode ser um ato solitário ou coletivo, pode ser silencioso ou barulhento, pode ter a aparência de estudo - compenetrado, dedicado – ou de “bagunça”, com gritos, correria, palavrões e brigas. As infinitas formas de brincar das crianças nem sempre se enquadrarão nos modelos idealizados pelas pessoas adultas, de modo que a tendência destas é entender que algumas brincadeiras têm valor e outras não. Mas, para as crianças, brincar é, antes de tudo, um gesto de escolha e este fato, em si, não deveria ser negligenciado. Além disso, brincar não é uma conduta ou atividade isolada, pode acontecer em quaisquer circunstâncias da vida diária. Em geral, é mais relacionado ao descanso, ao lazer, ao tempo livre, à arte (CONVENÇÃO, 1989), à prática esportiva, à diversão (BRASIL, 1990), mas também pode estar no trabalho, no estudo. As pessoas adultas também brincam no trabalho, também inserem a diversão, o riso e o lúdico em suas relações, conversas e atividades cotidianas. Mas, especialmente para as crianças, a ludicidade e a “transposição imaginária do real” (SARMENTO, 2005) permeiam suas interações e atividades das mais variadas. O respeito pelo brincar parece ser, assim, um respeito pela criança e sua liberdade enquanto sujeito “desejante”.

Kramer (2007) ressalta a importância de se considerar as condições concretas das crianças e os princípios éticos a serem transmitidos para elas na ação educativa, mas também lembra que as pessoas adultas podem aprender a brincar, a “virar as coisas do mundo pelo avesso” com as crianças. Borba (2007) defende que observando as crianças e os adolescentes brincando, “podemos conhecê-los melhor, [...] pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras” (p. 35). O reconhecimento e a participação da pessoa adulta podem se dar tanto na abstenção do controle e no respeito às brincadeiras geridas pelas crianças, como na possibilidade de brincar junto com elas, desde que não seja “tão invasivo que mine os esforços das próprias crianças para organizar e conduzir suas atividades de jogo” (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013, p. 4).

Deste modo, mesmo sendo difícil definir o direito de brincar, sua inserção no campo da liberdade, respeito e dignidade, conforme estabelecido pelo ECA, é um parâmetro básico da concepção assumida nesta pesquisa. Tomás e Fernandes (2014), mencionando a diversidade da visibilidade do direito de brincar, questionam se a busca de uma linguagem comum a respeito daquele direito não seria uma forma de mobilizar “globalmente a sociedade no respeito pela dignidade da criança” (p. 20).

O Comentário Geral nº 7 (2013) do Comitê dos Direitos da Criança, aponta uma série de “fatores para um ambiente ideal” de cumprimento do artigo 31 da CDC (referente ao direito de brincar):

As crianças têm uma urgência espontânea de brincar e de participar de atividades recreativas e irão procurar oportunidades para fazê-lo, nos ambientes mais desfavoráveis. No entanto, certas condições têm de ser asseguradas, de acordo com as capacidades evolutivas das crianças e se elas estão atendendo aos seus direitos contidos no Artigo 31, em uma medida ótima. São elas: 1) Livre de estresse; 2) Livre de exclusão social, preconceito ou discriminação; 3) Um ambiente seguro de danos sociais ou de violência, 4) Um ambiente suficientemente livre de resíduos, poluição, trânsito e outros perigos físicos para permitir que as crianças se movam livremente e com segurança dentro da sua vizinhança; 5) Disponibilidade de descanso adequado para a sua idade e desenvolvimento; 6) Disponibilidade de tempo de lazer, livre de outras demandas; 7) Espaço acessível e tempo para brincar, livre do controle e gestão do adulto; 8) Espaço e oportunidades para brincar fora de casa, desacompanhados, em um ambiente diversificado e fisicamente desafiador, com fácil acesso para os adultos de apoio, quando for o caso; 9) Oportunidades de interagir e brincar em ambientes naturais e experimentar o mundo animal; 10) Oportunidades para criar ou transformar espaços e tempos onde possam investir em seus próprios mundos, imaginação e linguagens; 11) As oportunidades para explorar e compreender o patrimônio cultural e artístico de suas comunidades, participar com ela, criar e moldá-la; 12) Oportunidades para participação com outras crianças em jogos, esportes e outras atividades recreativas, apoiados, quando necessário, por facilitadores ou animadores bem capacitados; 13) Reconhecimento por parte de pais, professores e a sociedade em geral, da importância e legitimidade dos direitos sob o Artigo 31. (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013).

O Comitê sugere que estes fatores devem ser levados a sério pelos Estados e seus programas em três obrigações principais: **respeitar**, ou não interferir no exercício dos direitos do artigo 31; **proteger**, para que “terceiros” não interfiram nesse direito; e **cumprir** com “medidas legislativas, administrativas, judiciais, orçamentárias, promocionais [...], desenvolvendo ações para disponibilizar todos os serviços, provisionamentos e oportunidades necessários” (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013).

Dentre os principais desafios para a realização do direito expresso no artigo 31 da CDC (1989), o Comitê (2013) aponta: a falta de consciência da importância do jogo e recreação; os ambientes pobres e perigosos; a resistência ao uso dos espaços públicos pelas crianças; a falta de acesso à natureza; a pressão para as atividades acadêmicas; os horários excessivamente

estruturados e programados; a negligência do artigo 31 em programas de desenvolvimento; a falta de investimento em oportunidades culturais e artísticas para crianças (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013).

Por fim, o Comitê destaca o papel das escolas – seus ambientes físicos, seu currículo e estrutura do dia-a-dia e a (não)participação das crianças nesses âmbitos – para o cumprimento deste direito.

Os fatores ideais considerados por aquele Comentário Geral (2013), estabelecem parâmetros importantes, mas também difíceis de se alcançar, demandando um olhar sério por parte de diversos setores da sociedade. No entanto, os parâmetros de análise assumidos nesta pesquisa para esclarecer se as políticas de educação integral indicam favorecer ou não as oportunidades para o exercício do direito de brincar das crianças atendidas, limitam-se a dois aspectos que aqui parecem representativos: 1) a promoção de debates, condições e iniciativas no sentido de minimizar os constrangimentos do atendimento escolar à infância e ao seu direito de brincar – em especial o seu confinamento e suas relações de controle adultocêntrico –, ou, conforme o Comitê, minimizar “a pressão para as atividades acadêmicas e os horários excessivamente estruturados e programados” (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013), ou, também, flexibilizar os tempos e espaços de convivência das crianças; 2) a contribuição para um maior acesso das crianças ao convívio em espaços informais e não controlados, embora “protegidos”, isto é, despoluídos, inclusivos e diversificados, com recursos naturais e riqueza cultural e artística.

3. Política de educação integral e o direito de brincar

Neste capítulo, procura-se realizar uma aproximação teórica do problema de pesquisa: em que medida a política de educação integral em construção na Zona Oeste do município de São Paulo contribui para as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças atendidas? Com base no tema do direito de brincar explorado nos capítulos anteriores e referenciando alguns dos mais recentes aportes à análise de programas de educação integral no Brasil, a intenção, aqui, é abordar os debates conceituais e tendências procedimentais medulares da política de educação integral em construção na Zona Oeste do município de São Paulo e suas relevâncias para o problema enunciado.

O tema da educação integral vem ganhando evidência cada vez maior no debate público, na legislação, nas políticas e propostas educacionais em todo o país. Segundo Ghanem e Santos (2009), há cerca de uma década, a expressão educação integral tem sido retomada e posta com insistência por organizações da sociedade civil e por órgãos estatais. No estado de São Paulo, aqueles autores mencionam o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), a Associação Cidade Escola Aprendiz e o governo do estado de São Paulo. Enquanto política pública de alcance nacional, sobressai o programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. É apontado como estratégia do governo federal para induzir uma agenda de educação integral em jornada ampliada no país. Em 2008, o MEC criou também a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

Em se tratando do objeto desta pesquisa (a política de educação integral em construção na Zona Oeste do município de São Paulo), convém mencionar, também, as seguintes iniciativas:

- 1) o programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), instituído pela Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013. Propôs dar suporte e estímulo às propostas de educação integral já existentes nas escolas de sua jurisdição e aumentar a adesão destas ao Mais Educação federal. Também estabeleceu a organização do ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem: o de alfabetização (1º ao 3º anos); o interdisciplinar (4º ao 6º anos); o autorial (7º ao 9º anos);

2) a iniciativa intitulada *Educação integral para uma São Paulo Educadora*, lançada em 2013 pela Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE-BT), com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e da Associação Cidade Escola Aprendiz, promovendo ações, a partir de setembro de 2014, junto às unidades escolares de seu território, a fim de fomentar a sua reorganização curricular na perspectiva da educação integral pautada pelo Mais Educação federal. Essas ações se constituíram em: organizar as 33 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) da jurisdição da DRE-BT em seis agrupamentos por polos, com uma série de encontros com cada um desses polos; realizar um curso sobre projeto pedagógico com a comunidade de profissionais escolares. Ambas propostas se voltaram ao tema da educação integral.

3) e o Programa São Paulo Integral, instituído²³ pela SME-SP nas unidades de educação infantil (Emeis), de ensino fundamental (Emefs) e nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2016, “com o objetivo de 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” (SÃO PAULO, 2015a).

Os pormenores dessas três iniciativas em curso no município de São Paulo (todas oriundas da gestão Haddad, iniciada em 2013), serão abordados no próximo capítulo. Por ora, convém apontar algumas das principais diretrizes comuns às políticas em questão – diretrizes essas que já aparecem nos textos referenciais do programa Mais Educação federal: (1) a ressignificação e reorganização do currículo escolar numa perspectiva da educação integral dos sujeitos; (2) a ampliação dos espaços educativos, pleiteando um planejamento que rompa com os “muros das escolas” e agregue as famílias, as comunidades e as cidades; (3) e a intersetorialidade, isto é, a articulação entre diferentes setores, políticas públicas e agentes institucionais no compromisso pelo direito à educação integral, a fim de inserir a escola numa rede de proteção social e de garantia de direitos.

Outra importante diretriz presente nas políticas municipais (São Paulo Integral e Mais Educação São Paulo) e na Federal (Mais Educação federal), é o da educação de tempo integral ou ampliação da jornada escolar. Particularmente na proposta da DRE-BT, o tema da educação integral é abordado desarticuladamente da extensão da jornada escolar, sendo esta a razão pela qual a expressão “tempo integral” não é utilizada nos enunciados do título e do problema desta pesquisa.

²³ Portaria nº 7.464 de 3 de dezembro de 2015

Ainda assim, o tema da educação de tempo integral é particularmente digno de destaque aqui, por razões variadas. Primeiramente, por que é um assunto recorrentemente levantado também nas atividades daquela DRE, a qual, enquanto um órgão intermediário, realiza suas atividades em diálogo com as políticas municipais e federal. Além disso, aparentemente foi-se difundindo na opinião pública a ideia da educação integral como extensão da jornada, supondo-se que, ao manter os(as) estudantes por mais tempo na escola, garantir-se-ia a eles(as) o acesso a uma educação integral. Esta visão parece arraigada, também, entre muitos(as) professores(as) e gestores(as) das unidades escolares acompanhadas ao longo da pesquisa na Zona Oeste de São Paulo. Para muitos(as) daqueles(as) profissionais, uma proposta de educação integral implicaria confinamento nas escolas em período maior e demandaria recursos geralmente reivindicados por eles(as), supondo que se precisaria reequipar as escolas para que se pudesse ofertar uma variedade maior de oportunidades educacionais que não aquelas conhecidas estritamente, convencionalmente, como escolares.

Dessa forma, a construção do debate sobre as políticas de educação integral, proposto aqui, demanda contemplar algumas das fronteiras conceituais relativas às expressões *educação integral*, *educação de tempo integral* e ainda *escolarização em tempo integral*. Primeiramente, um conceito amplo de educação, bem como do direito à educação, não se limita à escolarização ou à educação formal (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), devendo, também, ser considerada em sua esfera informal, como

[...] aquela que se apresenta espontaneamente em diversos espaços, a todo o momento, em diversos aparelhos e equipamentos construídos ou naturais da cidade. “Estamos falando de toda experiência educacional que acontece no decorrer de nossa vida, decorrente de processos espontâneos, naturais e socioculturais, desde os primeiros dias da nossa existência” (PADILHA, 2007²⁴ apud MARTINEZ, 2012, p. 186).

No entanto, a ideia de educação de tempo integral tem sido comumente entendida como o oferecimento de atividades para além do horário ou turno escolar convencional, seja pela própria escola ou por organizações do terceiro setor. Tais atividades assumem diferentes configurações práticas e denominações, como “contraturno escolar”, “jornada ampliada”, “atividades socioeducativas”, “ampliação do tempo na escola”, ou mesmo “educação integral” (CARVALHO, 2013, p. 74). Nestes moldes, as propostas de educação de tempo integral tendem a ocorrer em dois momentos ou situações diferentes, geralmente desarticuladas: o “turno”, caracterizado pelo ensino tradicional ou pela intenção de transmissão de saberes destacados em

²⁴ PADILHA, P. R. *Educar em todos os cantos: Reflexões e canções por uma educação Intertranscultural*. São Paulo: Cortez, 2007.

áreas de conhecimento, organizadas em horários rígidos (aulas) e seriadas em etapas (anos) previamente definidas para os(as) estudantes; e o “contraturno”, com “outras atividades”, porém, mais ou menos similares àquele modelo do turno convencional.

Contudo, segundo Cavaliere (2007), têm se desenvolvido diferentes concepções para a educação de tempo integral no país, ainda que diluídas entre si: (1) a assistencialista, voltada ao “atendimento” ou à ocupação do tempo das crianças das classes desprivilegiadas, a fim de suprir faltas em suas formações e, em certa medida, substituir o papel das famílias; (2) a autoritária, tendo como finalidade a prevenção da delinquência infantil e assumindo rotinas rígidas, com a justificativa de que “Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (p. 1029); (3) a democrática, baseada na crença de que mais tempo na escola permitiria uma formação mais efetiva e, conseqüentemente, emancipatória; e por fim, (4) “uma concepção multissetorial de educação integral” (p. 1029) - a mais recente - na qual o tempo integral não seria responsabilidade isolada da instituição escolar, pois esta não teria condições para dar conta de uma educação diversificada para o mundo contemporâneo.

Nos textos referenciais do Mais Educação federal e nos documentos do São Paulo Integral, aquela concepção multissetorial pode ser identificada tanto no princípio da intersectorialidade, como nas ideias de “educação comunitária”, “territórios educativos” e “comunidade de aprendizagem” (BRASIL, 2009a; SÃO PAULO, 2015e), as quais, em termos gerais, orientam-se no sentido de uma articulação educativa das escolas com seus territórios (comunidades e cidades). Por meio dessas premissas - inspiradas em movimentos como as Cidades Educadoras²⁵ e o Bairro-Escola²⁶ -, aquelas políticas parecem buscar, ao menos em seus discursos, a superação do modelo de educação de tempo integral como “mais do mesmo”, bem como da escola enquanto instituição total.

No entanto, o conceito de educação integral mais corrente na atualidade, segundo o próprio Mais Educação federal²⁷ e especialistas da área (GABRIEL; CAVALIERE, 2012; MOLL, 2008; PACHECO, 2008), abrange mais do que questões relacionadas aos tempos ou

²⁵ A concepção de cidade educadora remete à ideia da cidade como território educativo. Em termos gerais, a aspiração é que os espaços, tempos e atores sociais da cidade estejam envolvidos na busca de oportunidades educativas e de aprendizado para além da escola. Este conceito se fortaleceu no Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado 1990, em Barcelona, Espanha. Em 1994, na Itália, este movimento aprovou a Carta das Cidades Educadoras.

²⁶ O Bairro-Escola é um projeto desenvolvido originalmente pela Associação Cidade Escola Aprendiz em São Paulo e se constitui em uma proposta de compartilhamento de aprendizagens, pela articulação entre “escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, com o objetivo de promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013).

²⁷ BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b, BRASIL, 2009c; BRASIL, 2013.

aos espaços educativos: significa a busca de uma formação o mais completa possível dos sujeitos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo e conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Segundo a plataforma Centro de Referências em Educação Integral²⁸ (2013), para educar integralmente os indivíduos é preciso reconhecer, de antemão, que todos são “sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem ao longo da vida”. Assim, pela concepção de educação integral veiculada por aquela plataforma, as escolas também devem superar as fragmentações de seus espaços, tempos e campos de saber, para assim oferecer aos educandos autonomia e protagonismo na construção de suas próprias trajetórias de aprendizagem. A plataforma indica, contudo, que a ideia de educação integral não deve ser vista como uma modalidade de educação, pois esta última deve ser integral por definição. Isso porque os “espaços, dinâmicas e sujeitos são objeto de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio para o qual converge a construção de qualquer conhecimento” (Ibid.).

Numa perspectiva semelhante, Paro (2009) argumenta que “Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (PARO, 2009, p. 13). Segundo esse autor, para pensar e realizar uma educação integral, é importante, primeiro, construir um olhar crítico sobre o que chama de “concepção ‘pobre’ de educação” do senso comum, tradicionalmente vista como transmissão de informações de ‘alguém que sabe’ para ‘alguém que não sabe’”. Assim, uma visão crítica sobre a educação é o que permitiria expandir sua relevância à formação integral dos sujeitos, em vez de “desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho” (PARO, 2010, p. 24).

Com isso, ao se propor um caráter integral para a educação, “É possível que se esteja supondo que a educação normalmente praticada seja parcial, quer dizer, não abrange todos os aspectos da pessoa ou da vida” (GHANEM; SANTOS, 2009, p. 1). Ghanem (informação verbal)²⁹ adverte, contudo, que a intenção de “tocar todas as partes da vida” com a educação não é recente, aconteceu em várias épocas e com diferentes concepções ideológicas. Ele destaca

²⁸ Com o intuito de oferecer referências para o debate e para a gestão de políticas públicas voltadas à educação integral no Brasil, em agosto de 2013, quinze organizações governamentais e não governamentais, entre as quais o Ministério da Educação (MEC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Associação Cidade Escola Aprendiz, lançaram uma plataforma virtual gratuita intitulada Centro de Referências em Educação Integral.

²⁹ Informação fornecida por Elie Ghanem em palestra realizada em 2 de março de 2016, no Auditório Uninove, Unidade Vergueiro, no I Seminário de Educação Integral em Tempo Integral, SME-SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WV6h8OAEAqc&feature=share>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

dois movimentos provindos da segunda metade do século XIX neste sentido: a crítica marxista ao capitalismo e as propostas da experiência anarquista. Aquele autor sugere, ainda, algumas analogias, úteis para o debate aqui proposto, entre os pensamentos difundidos por aqueles movimentos e a conjuntura histórica da educação brasileira.

O primeiro movimento mencionado teria procurado confrontar a lógica capitalista de fragmentação das várias dimensões da vida, sintetizada nos seguintes pares de oposições: trabalho e ócio; trabalho intelectual e trabalho manual; e concepção e execução. Segundo Ghanem, esses pares antagônicos atravessam, ainda hoje, grande parte da vida das pessoas e a maior parte das populações, estando arraigados também no universo escolar. Em síntese, a maior parte dos trabalhos, incluindo o pedagógico, tenderia a realçar aquelas contradições, caracterizando-se pela fragmentação entre quem concebe e quem executa, o que seria “típico, inclusive, do universo dos serviços públicos, órgãos hierarquizados que reproduzem esta separação: o topo concebe aquilo que a base executa ou deveria executar”. Assim, os trabalhos convencionais assumiriam, em grande medida, um caráter alienado, de modo que quem trabalha não teria controle do processo, nem dos fins, nem dos meios e nem dos produtos do trabalho. Ademais, o trabalhador, geralmente não encontrando satisfação em sua atividade, buscaria mais tempo para o seu oposto, isto é, para o descanso e o ócio. Enquanto proposta educacional, esta crítica às fragmentações da sociedade capitalista teria produzido a ideia da politecnia, na linha de que “os saberes do trabalho sejam partilhados de maneira mais igualitária e mais variada entre todas as pessoas”.

As propostas de experiência anarquista, por sua vez, teriam procurado combinar o “respeito à especificidade individual” com uma “relação social igualitária”. Segundo Ghanem, as práticas educacionais mais difundidas na atualidade, escolares ou não, frequentemente se caracterizam pela negação das peculiaridades individuais, particularmente pela imposição das vontades das pessoas adultas sobre as crianças. No Brasil, este padrão teria se acentuado com a massificação do atendimento escolar e sua decorrente “homogeneização de procedimentos”, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

Cavaliere (2002), ressaltando que “Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração” (p. 256) do tema da educação integral, destaca seus usos no movimento Escola Nova, por sua grande influência na educação brasileira. Segundo aquela autora, a escolarização tradicional - “voltada primordialmente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados” (p. 256) -, para que seja bem-sucedida, pressupõe e demanda um certo grau de valores, objetivos e expectativas culturalmente homogêneos, bem como um forte reconhecimento social da

“autoridade pedagógica”. Em contraponto àquela educação tradicional, a concepção escolanovista,

[...] especialmente a que se inspirou no pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da “autoridade pedagógica”. Bases que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, apostando na possibilidade de um encontro delas em algum ponto a ser descortinado. (CAVALIERE, 2002, p. 256).

Ainda conforme Cavaliere (2002),

Em síntese, o movimento escolanovista, ainda que minoritariamente, trouxe para à área educacional a compreensão de que a democracia é mais do que uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas. O entendimento da democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p. 93) estava presente no pensamento que fundamentou o movimento renovador. (p. 257).

O movimento escolanovista viria a influenciar duas experiências destacadas na política educacional brasileira, as quais teriam adotado a educação integral como modelo - ainda que o “tempo a mais” fosse também uma de suas marcas: 1) as escolas-classe e escolas-parque idealizadas por Anísio Teixeira e realizadas nas décadas de 1950 e 1960, na Bahia e em Brasília, com o intuito da complementaridade de aprendizados entre a sala de aula (turno) nas escolas-classe e as atividades esportivas, artísticas e culturais (contraturno) nas escolas-parque; 2) os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) idealizados por Darcy Ribeiro, com inspiração na experiência de Anísio Teixeira, e realizados na década de 1980, no Rio de Janeiro, com prédios escolares concebidos para uma educação integral em horário integral, com atividades complementares à sala de aula.

Cavaliere (2007, p. 1028) sugere que após o desmonte dos Cieps no Rio de Janeiro, em 1995, o debate sobre a educação de tempo integral teria se enfraquecido por alguns anos no país, reaparecendo

[...] com mais intensidade, na imprensa e nas secretarias de educação, a partir de 2002, por força da determinação da LDB e da difusão da ideia de que a oferta do ensino fundamental estaria já universalizada, tratando-se então de buscar a qualidade dos sistemas. Nas campanhas eleitorais para os governos estaduais, realizadas em 2002 e 2006, e também nas campanhas presidenciais, a bandeira da educação em tempo integral esteve empunhada pelas mais diferentes facções político-partidárias.

Com isso, o modelo de educação integral pleiteado pela política educacional brasileira tem sido, em muitos casos, associado à ampliação do tempo de escolarização, desde as escolas-classe e escolas-parque, na metade do século XX, até o recente programa Mais Educação

federal, que se afirma como estratégia do para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

Ao que tudo indica, também em âmbito jurídico tem-se caminhado no sentido de tornar a educação integral em jornada ampliada como um projeto abrangente para a educação básica no país. Silva e Silva (2014) consideram que esse processo foi influenciado por uma busca do Governo Federal – gestões Lula e Dilma - de dar “sustentação jurídica em ampla legislação” (p. 96) no sentido de induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização da educação básica no Brasil, tendo como modelo o programa Mais Educação federal. De acordo com a plataforma virtual Centro de Referências em Educação Integral (2013), já citada, os principais marcos legais da educação integral são a Constituição Federal, de 1988; o ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; o Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007; o Plano Nacional de Educação (I), para 2001-2010; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (Fundeb), para 2007-2020; e o Plano Nacional de Educação (II), para 2014-2024.

O ECA (1990), em seu artigo 3º, reconhece que a criança e o adolescente gozam de proteção integral e de “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. Nos artigos 53 e 59, relaciona o direito à educação com o desenvolvimento pleno da pessoa e defende o oferecimento, pelo Estado, de oportunidades de esporte, lazer e cultura para as crianças e adolescentes. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, é apresentada a meta da ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental.

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

A LDB também defende que a educação tem as metas de desenvolver plenamente os educandos; preparar para o exercício da cidadania; realizar-se pelo diálogo entre os variados setores da sociedade. Há dois anos em vigor, o Plano Nacional de Educação (II), estabelece, em uma de suas metas para 2024, o oferecimento da educação em tempo integral para 50% das escolas públicas e para 25% dos(as) estudantes da educação básica.

Nesse ínterim, muitas propostas voltadas a uma educação integral e/ou de tempo integral vêm se desenvolvendo em diversos estados e municípios do país. A plataforma Centro de Referências em Educação Integral (2013), cataloga 167 “experiências sobre Educação Integral”

escolares e não escolares em todo o Brasil. A página virtual intitulada Observatório do PNE (2014), aponta que, entre 2011 e 2014, cresceu de 26% para 42% a porcentagem de escolas públicas de educação básica que oferecem matrículas em tempo integral (jornada média de sete horas). No entanto, a página faz a ressalva de que “o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária. Esta dimensão não é captada pelo indicador apresentado” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Da verificação daquela legislação e políticas, pode-se depreender que o fomento ao debate da educação integral e o crescimento da oferta de escolarização em tempo integral estão “no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação” (CARVALHO, 2013, p. 74) e possivelmente se constituem como “uma nova identidade para a escola brasileira” (CAVALIERE, 2002, p. 247), ainda que de forma “pouco explícita e pouco sistematizada” (CAVALIERE, 2002, p. 249). Este processo enseja, contudo, muitas questões difíceis, seja no que diz respeito aos seus discursos, justificativas e motivações impulsionadores; aos seus modelos operacionais predominantes; e, particularmente para o presente trabalho, aos seus impactos para a vida das crianças brasileiras.

Para Cavaliere (2002), a escola brasileira vem passando por uma “crise de identidade”. Com o processo de escolarização das massas, dado a partir da segunda metade do século XX, uma série de fatores e problemas sociais, como “ciclo de urbanização desordenada associado a políticas públicas erráticas e inadequadas bem como a tendente privatização do sistema” (CAVALIERE, 2002, p. 248), viriam contribuindo para que as escolas fossem chamadas a dar conta de demandas e responsabilidades mais amplas do que as suas tradicionais relacionadas à instrução e à integração nacional. Dentre essas novas funções escolares, estariam a saúde, a ética, a cultura e o papel sócio-integrador, sem os quais a própria instrução convencional teria se tornado inviável. Assim, para aquela autora, a demanda por mudança não surge apenas de uma deliberação política, mas de um movimento reativo frente à “imposição da realidade”. Cavaliere (2002) questiona, ainda, se os fundamentos da educação integral podem “[...] responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro” (p. 250), bem como se tornar uma nova identidade sócio-cultural da educação brasileira.

Arroyo (2012) coloca em questão os porquês da centralidade que programas de educação integral têm ocupado no MEC nos últimos anos e levanta a hipótese de ser essa uma resposta política para os movimentos sociais e para o avanço da consciência do direito à educação na sociedade. Com base nos Cadernos Série Mais Educação, Silva e Silva (2014)

analisam criticamente a concepção de educação integral assumida pelo programa Mais Educação federal, “buscando desvelar os fundamentos teóricos que constituem seu referencial normativo, os quais expressam os fins político-sociais do programa, a organização curricular e seu modelo de gestão” (SILVA; SILVA, 2014, p. 97). Segundo aqueles autores, um aspecto medular dessa nova organização da educação brasileira, assumida pelo MEC, é a ampliação das funções escolares com o duplo desafio de educar e proteger, “visando atender a um público em situação de vulnerabilidade social, através de ações integradas com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer” (SILVA; SILVA, 2014, p. 102).

Galian e Sampaio (2012), referindo-se ao crescimento de propostas de educação em tempo integral no país, propõem questionamentos a respeito das motivações que as impulsionam: “[...] ampliar o tempo de permanência das crianças na escola visa sua formação integral ou o preenchimento do tempo com mais atividades, de cunho escolar ou não, a fim de mantê-las ocupadas e distantes das ruas” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 404)?

As autoras apontam, ainda, outros aspectos como possíveis impulsionadores dessas propostas, como a adequação às necessidades da clientela escolar, a fim de manter as crianças longe das ruas durante o horário de trabalho dos pais e, por fim, salientam que “a literatura educacional também tem mostrado que essas mudanças quase sempre se orientaram por critérios estritamente econômicos, decorrentes de uma visão mercantil e mercadológica da educação ” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 413).

No cenário histórico da educação brasileira, Giolo (2012) sustenta que as crianças da classe dominante sempre receberam o que o autor chama de uma educação de tempo integral, seja nos colégios jesuíticos do período colonial, nos colégios onde estudava a elite imperial, ou naqueles em que estuda ainda hoje, já que os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos, envolvendo curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc. (GIOLO, 2012, p. 94).

Para Giolo, a escola dos segmentos populares ou as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, foram sempre de tempo parcial, conjugando, conscientemente, tempo escolar com trabalho produtivo, já que estava implícita nos discursos e políticas educacionais a ideia de que “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais” (GIOLO, 2012, p. 95). Ele aponta, ainda, que é com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (Fundeb) e com o programa Mais Educação federal que se inicia um processo de implantação e financiamento da escola de tempo integral em dimensões nacionais (GIOLO, 2012, p. 96).

Contudo, Silva e Silva (2014) sugerem que a concepção de educação integral e o duplo desafio de educar e proteger dos programas do MEC não indicam necessariamente a “expansão do modelo escolar das elites para toda a rede, e sim a expansão para a realização de mais coisas através da escola” (SILVA; SILVA, 2014, p. 104). Com isso, aqueles autores problematizam essa incorporação, por parte das escolas, de funções relacionadas à proteção social: a ampliação das tarefas da escola teria um caráter compensatório, por aquela assumir funções referentes a outras modalidades da política social? Levando-se em conta que, com a ampliação das funções escolares, ampliam-se também as funções dos(as) professores(as), os programas estabeleceriam, em suas implementações, critérios e condições adequadas no que concerne à valorização do trabalho docente (SILVA; SILVA, 2014)?

É pertinente considerar, contudo, que a realização de “mais coisas através da escola”, em si, não se constitui necessariamente como um demérito, já que a própria concepção de educação integral do Mais Educação federal afirma entender o “desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana” (BRASIL, 2009a, p. 18). Também é preciso levar em conta que há correlações entre problemas de reprovação e evasão escolares dos(as) estudantes com situações de vulnerabilidade social, vividas por eles(as). Tampouco afirma-se, aqui, o modelo de educação em tempo integral das elites brasileiras como um padrão ideal a ser almejado para as classes populares.

O que se problematiza nesta pesquisa, é se os discursos e as medidas adotadas pelas políticas de educação integral - tais como o estímulo à ampliação das funções escolares, à reorganização curricular, ao diálogo entre escola e comunidade, às redes intersetoriais de proteção social, à ampliação da jornada escolar – indicarão favorecer ou desfavorecer as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças atendidas. Dessa forma, o problema formulado nesta pesquisa insere-se no debate sobre a correspondência entre as políticas de educação integral e a realização dos direitos das crianças, particularmente os seus direitos de liberdade, pois “[...] se a Educação Integral tem por finalidade tomar o conjunto, a integralidade do ser humano [...] falar de integralidade do ser humano é também falar de sua dimensão de sujeito de direitos” (CARBONARI, 2012, p. 228). Em suma: as ações das políticas de educação integral caminharão mais no sentido da proteção, controle e institucionalização da

infância, ou contribuirão para a flexibilização dos tempos e espaços escolares e para a acessibilidade das crianças a espaços informais de convívio e de livre brincar?

Enquanto um movimento recente, pouco sistematizado e com implicações ainda incertas para a infância brasileira, a política de educação integral no Brasil

[...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Segundo Pacheco (2008), embora não haja consenso social em relação ao conceito e às propostas de educação integral no país, há concordância e entendimento crescentes de que a tarefa da educação integral é um compromisso de toda a sociedade. Com isso, aquela autora defende que a escola possui potencial para assumir protagonismo na construção de um projeto educativo que articule e una as diferentes instituições sociais para uma educação integral das crianças, adolescentes e jovens.

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a implementação de recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária. Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados de uma Educação Integral (PACHECO, 2008, p. 5).

Com isso, Pacheco (2008) defende que a centralidade da escola se coloca no desafio de propor uma relação com outras instituições da sociedade, formando e articulando uma rede de cooperação entre aquelas instituições (formais e informais) a fim de construir, assim, uma comunidade de aprendizagem.

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003³⁰, p.83, apud PACHECO, 2008, p. 6).

Dessa forma, conforme Pacheco (2008), a proposição de um projeto de educação integral por meio da relação entre escola e comunidade e baseado nas noções de comunidade

³⁰ TORRES, Rosa Maria. *Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. Instituto Fronesis. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>.

de aprendizagem e de cidade educadora, deve se orientar para: construir uma escola mais viva e mais prazerosa, rompendo com a noção de educação formal como sacrifício; compreender a cidade e o entorno como territórios educativos, potencialmente ricos e flexíveis para a convivência e educação de todos(as), priorizando as crianças e jovens; o comprometimento com a transformação da sociedade, promovendo ambientes de diálogo, de trocas e de reconhecimento das diferenças.

Com isso, entende-se que um projeto de educação integral que se sustente nos moldes apontados acima, tende a se constituir como um processo antagônico ou de questionamento às tradicionais práticas e imagens sociais da infância (SARMENTO, 2007), que adotam o discurso da retirada das crianças das ruas e da separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, com a premissa de que lugar de criança é “só” na escola. Dessa forma, a centralidade da escola, com o apoio e participação de políticas intersetoriais e intergovernamentais, pode se realizar no sentido inverso à institucionalização e ao confinamento da infância, potencializando a ampliação de tempos e espaços (formais e informais) nas cidades para múltiplas convivências e socializações infantis.

Müller e Nunes (2014) discutem a temática da relação entre infância e cidade e argumentam que, no contexto da vida pública, especialmente das médias e grandes cidades, está presente a concepção adultocêntrica das crianças como seres incapazes, dependentes, não autônomos. Concomitantemente a esse olhar adultocêntrico, a heterogeneidade das composições sociais dos centros urbanos contribuiria para uma propensão em considerá-los como espaços de incerteza e insegurança, noção reforçada pela mídia, que privilegia matérias sobre a violência e os perigos da cidade. Este enredo de insegurança social, somado à concepção de criança como ser vulnerável, desprovido de autonomia, justificaria o discurso de proteção à infância, o que, por sua vez, tenderia a restringir os mecanismos de uso das crianças na cidade, impondo a elas espaços previamente demarcados e selecionando suas interações sociais. Assim, “estes espaços, tomados pelos adultos como os mais adequados às crianças e que geralmente se voltam ao lúdico, dificilmente promovem interações mais diversificadas” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 670). Por fim, este enredo conduziria à naturalização das relações de poder adultocêntricas e da ideia de incompetência das crianças em interagir socialmente, associando “de forma imperativa o uso do espaço urbano quase exclusivamente ao adulto” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 670).

No entanto, Müller e Nunes (2014) apontam que a relação entre infância e cidade é complexa, e que está posto um jogo de forças no qual as crianças também ocupam,

eventualmente, lugar de sujeitos coletivos. As autoras defendem, ainda, que os espaços urbanos públicos, pela heterogeneidade dos indivíduos que neles circulam, também possibilitam encontros de diferentes grupos, reduzindo as distâncias sociais, oferecendo, também, a “possibilidade do incerto, do imprevisto sem risco” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 670). Tratando o problema sob um olhar propositivo, as autoras concluem:

Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças. (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 671).

Gomes e Gouvea (2008) abordam as transformações históricas verificadas nos discursos sobre a relação das crianças com a cidade e analisam, no contexto urbano brasileiro, as tensões entre a lógica adulta e as experiências infantis das camadas populares. As autoras destacam que, no século XIX, especialmente na Europa, consolidou-se um processo histórico de privatização da vida social por uma separação entre os espaços públicos e privados. Naquele contexto, os discursos sobre a infância caminharam tanto no sentido da proteção das crianças e da sua retirada dos perigos das ruas como no sentido de proteger os cidadãos adultos, transeuntes, das crianças “vagabundas”, “desordeiras”. No cenário brasileiro, por sua vez, as fronteiras entre espaços públicos e privados foram marcadas por processos diferenciados, conforme os pertencimentos sociorraciais e de gênero. Dessa forma, aqueles discursos e práticas relacionados à privatização da infância, oriundos de países europeus, embora tenham exercido influência sobre a relação criança-cidade no âmbito histórico brasileiro, apresentaram um alcance limitado.

Enquanto nos países europeus, marcadamente a partir da segunda metade do século XX, a presença de crianças nas ruas da cidade, sem o acompanhamento do adulto, torna-se episódica, restrita ao deslocamento do espaço familiar para o escolar, em que permanece ao longo da maior parte do dia, nos países ditos periféricos, tal modelo não se impõe. Ao contrário, a criança, especialmente das camadas populares, ocupa as ruas dos grandes centros, onde circula, quer a vagar, quer a desenvolver atividades produtivas. (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 54).

Em seguida, Gomes e Gouvea (2008) abordam as tensões e contrapontos entre o olhar adulto moderno, “que associa a criança aos domínios do privado” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 55), e a relevância dos espaços públicos, das ruas, para as experiências e socializações infantis no Brasil. Segundo as autoras, “para a criança, a rua constitui um poderoso atrativo. É na rua que se exerce, com maior força, a sociabilidade infantil, que tem na atividade do brincar sua expressão, no interior do grupo de pares” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 55). Com base na

indagação sobre o significado da rua para a infância, que as autoras se propõem debater, são explorados distintos aspectos sobre a especificidade e validade das vivências infantis nos espaços públicos: (1) a rua permite que as crianças subvertam ordens adultas e reinventem, por meio de suas brincadeiras, as utilizações e significados dos espaços; (2) a rua se torna “palco do desenvolvimento de brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 56); (3) pela ampliação dos espaços e diminuição das restrições (paredes e objetos) relacionadas ao mundo privado, a rua possibilita “uma outra construção/exploração” do espaço e a ampliação do número de crianças nas interações; (4) a rua possibilita o convívio com o diferente e, também, ressignificações das hierarquias, como quando “a criança que na escola é representada como atrasada, ou desviante, na rua ocupa o lugar da liderança definida pela posse de habilidades que nesse lócus encontram seu espaço de realização” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 57). Contudo, Gomes e Gouvea (2008) ressaltam que, mesmo no contexto dos processos de socialização vivenciados nas ruas e sem controle adulto, as referências sociais do mundo adulto não são rompidas por completo, mas reproduzidas, interpretadas e, às vezes, transgredidas, conforme o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 1997).

Esse complexo enredo em que está posta a relação entre infância e cidade tende a realçar a discussão sobre a responsabilidade das políticas de educação integral e/ou de tempo integral no desafio de oferecer e buscar condições para as múltiplas socializações das crianças no cenário coletivo público e para superar a ideia moderna de privatização da infância.

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

Arroyo (2012) sugere que os programas de educação integral do MEC, induzindo a oferta de mais tempos e espaços educacionais para as infâncias populares, “mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização” (ARROYO, 2012, p. 33). Esse autor defende que uma tal consciência social e política está relacionada à constatação de que a infância está perdendo cada vez mais o direito a viver o tempo da infância com dignidade. Contudo, conforme o mesmo autor, o sistema escolar brasileiro já é gradeado, rígido, segregador e, caso aqueles programas não contribuam para repensar as lógicas escolares tradicionais, os problemas da reprovação e evasão, vividos

por milhões de crianças e adolescentes, com um turno a mais só deverão se agravar. Ademais, Arroyo avalia que a lógica seletiva e classificatória do sistema escolar pode atrair escolas para a utilização do “tempo a mais” para treinamento dos estudantes para provas, possibilitando melhoria em avaliações padronizadas e bônus aos professores.

Com isso, Arroyo (2012) sugere sete questões para as quais as políticas de educação integral devem oferecer respostas urgentes, a fim de que possam contribuir para infâncias menos precárias: (1) superar uma visão individualizada dos problemas sociais e escolares, compreendendo que estão inseridos em contextos coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias; (2) superar as visões dos educandos somente como mentes para assim considerá-los em sua totalidade, preocupando-se com suas condições de vida e com seus direitos fundamentais; (3) superar a visão do trabalho docente atrelado apenas à sala de aula, atentando para as vivências corpóreas e diversificando espaços; (4) alargar a função da escola, articulando direito ao conhecimento, às ciências, às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas; (5) reconhecer os direitos das infâncias-adolescências e as injustiças sociais históricas que sofrem; (6) superar dualismos como turno/contraturno, isto é, a manutenção do ensino tradicional no turno, deixando a busca para a formação integral e atividades optativas, lúdicas, culturais e corpóreas para o contraturno; (7) análise e divulgação das propostas que avancem na difícil superação de dualismos, hierarquizações e busca educação integral e integrada. Arroyo (2012) conclui, por fim, que caso estes Programas não contribuam para repensar as vivências, os ordenamentos, os tempos-espaços de educação, pouco contribuirão para um viver mais digno e justo das infâncias populares.

Sarmiento (2015), por sua vez, apresenta uma série de dilemas sobre os quais os processos de institucionalização da infância – e de ampliação do tempo de escolaridade – estariam influenciados na atualidade: (1) formação do aluno como indivíduo versus a formação do coletivo humano; (2) controle disciplinar versus autonomia e participação das crianças; (3) promoção da instrução e alfabetização precoce das crianças versus orientação para o desenvolvimento integral, “centrada na promoção de capacidades criativas das crianças, nas práticas lúdicas e nas culturas infantis como geradoras das atividades educativas” (p. 78); (4) transmissão de uma “base cultural comum” versus a abertura multicultural. Para esse autor, “o segundo termo dos dilemas enunciados é condição necessária ao desenvolvimento de uma educação da infância em tempo integral centrada nos direitos da criança” (SARMENTO, 2015, p. 79).

Todos esses desafios, no entanto, esbarram na concepção ou modelo, ainda hegemônico, de educação formal “bancária”³¹ (FREIRE, 1987), bem como em problemas oriundos da recente democratização do acesso à educação básica no Brasil e seu caráter massificador e homogeneizador. Dentre aqueles problemas, pode-se mencionar desde condições de trabalho docente desfavoráveis, como infraestrutura escolar deficiente, recursos humanos e financeiros insuficientes, turmas numerosas, baixos salários, formação inadequada e defasada perante novas demandas e desafios (tais como a educação integral), até suas decorrências, como acumulação de cargos pelos(as) professores(as) e a falta de tempo e disposição para planejamento coletivo e construção de consensos nas comunidades escolares. Acrescenta-se ainda àqueles problemas, o tradicional isolamento das escolas perante as comunidades atendidas, suas carências, demandas e reivindicações por direitos.

Barbosa (2007) questiona: “Pode a escola atender ‘as massas’ e não ser massificadora” (BARBOSA, p. 1072, 2007)? Em sua argumentação sobre a pergunta proposta, afirma que o modelo específico de socialização escolar se baseia no que ela mesma denomina como “cultura oficial”, “alta cultura”, “cultura legítima”, “cultura dominante”. Em contraponto a essa cultura escolar, estariam outras culturas “não-legítimas” das quais as crianças compartilham em suas múltiplas socializações, sejam “culturas familiares”, “culturas para a infância”, “culturas de pares infantis”, “culturas populares”. Para caminhar no sentido da superação da massificação do atendimento escolar, a autora sugere que é “preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento” (BARBOSA, 2007, p. 1075), confrontando “culturas legítimas escolares” e “culturas não-legítimas”, e criando “novas formas de convívio comum” (BARBOSA, 2007, p. 1076). Em outras palavras, “é preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas colonizadoras” (BARBOSA, 2007, p. 1076). Dessa forma, a autora defende uma escola plural, que compreenda, envolva e discuta as diferenças, escutando as crianças e construindo-se para e com elas.

³¹ Ao tipo de educação denominada tradicional, Freire (1987) chama bancária, ou seja, aquela em que o educador deve “depositar” conhecimentos no educando, sem levar em conta sua bagagem cultural ou seus interesses pessoais no processo de aprendizagem. Na educação bancária, a relação educador-educando que Freire (1987) descreve é caracterizada e explicada por meio da seguinte conduta: a narração como forma de transmissão do conhecimento, pois nela está bem clara a distinção entre o narrador (educador) e o ouvinte (educando), que, por sua vez, deve imitar, adaptar-se, adequar-se, ser domesticado, deve ser espectador apenas. Freire (1987) explica que essa pedagogia, por sua própria engrenagem, lida com o conhecimento como algo estático, na qual a realidade está fixa, nos livros, alheia à experiência dos indivíduos, o homem não interfere no mundo à sua volta. Assim, o ideal de aluno, nesse modelo, é o que obedece e que recebe o máximo de informações sem questionar, enquanto o professor ideal é o que possui a “habilidade” de depositar o máximo de conteúdos nos estudantes.

Tanto no programa São Paulo Integral, como na DRE-BT, tem-se fomentado – em atividades de formação de professores(as) e encontros temáticos com as unidades escolares - debates no sentido da ressignificação do currículo na perspectiva da educação integral, a fim de

[...] refletir sobre a necessidade de ressignificação das práticas educativas sustentadas por currículos e matrizes curriculares que não apenas se distanciaram das experiências vividas nos territórios, como também, elegeram uma cultura a ser instituída às custas do silenciamento de muitas outras. Dentre os problemas centrais dessas escolhas podemos destacar a fragmentação do conhecimento, a hierarquização de componentes curriculares e a desarticulação com a vida, fatores esses que se orientam por uma lógica cartesiana que separa corpo e mente, razão e emoção e promovem um nível máximo de racionalização da realidade, negando as subjetividades e o papel de sujeito social inerentes a cada pessoa que compõe o universo escolar. (SÃO PAULO, 2015e, p. 26).

Tais iniciativas também têm apontado para a necessidade da “descolonização do currículo, compreendendo que, entre muitas outras instituições, a escola exerceu e continua exercendo um papel essencial para a manutenção da hegemonia” (SÃO PAULO, 2015e, p. 26). Têm considerado, ainda, a importância da ludicidade na organização curricular, em especial para as crianças de seis a oito anos de idade (Ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º anos do ensino fundamental), defendendo uma educação que “parta das suas existências e necessidades concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento [...]” (SÃO PAULO, 2015e, p. 36).

As propostas do Mais Educação federal, no que concerne à superação de dicotomias relacionadas aos processos convencionais de escolarização - como escola e comunidade, aulas acadêmicas e atividades educacionais complementares no chamado contraturno - afirmam a aspiração daquele programa em evitar que as escolas com jornada ampliada busquem apenas retirar dos estudantes

[...] o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009b, p. 32).

Contudo, o “carro chefe” ou principal procedimento do Mais Educação federal se refere ao apoio à realização de atividades no chamado contraturno escolar - com orientação, financiamento e materiais preestabelecidos. O programa São Paulo Integral também prevê para as escolas e turmas de estudantes inscritos(as) a expansão do tempo de permanência para, no mínimo, sete horas diárias. Dessa forma, embora seja notável a orientação daquelas políticas, ao menos em suas apresentações conceituais, no sentido de repensar e superar as lógicas escolares tradicionais, enfrentando dicotomias entre escola e comunidade, turno e contraturno

e se organizando intersetorialmente, convém questionar se as concepções defendidas por tais políticas de fato estão de acordo com os procedimentos assumidos por estas.

Quanto à proposta de educação integral baseada no conceito de cidade educadora, Silva e Silva (2014) levantam o problema da precariedade de equipamentos públicos existentes nas próprias cidades, o que dificultaria a oferta de atividades educativas fora das escolas. Em se tratando da Zona Oeste de São Paulo, recorte territorial desta pesquisa, as principais insatisfações expostas pelos(as) professores(as) nos encontros da DRE-BT, referem-se à falta de segurança dos espaços públicos e às dificuldades de mobilidade, devido ao trânsito intenso de veículos motorizados nas vias públicas e à insuficiência de transportes disponíveis nas escolas para saídas com os alunos, como ônibus e vans. Também mencionam como um obstáculo, a necessidade de autorização dos pais, mães ou responsáveis para quaisquer saídas dos muros escolares.

Ademais, embora o modelo intersetorial do MEC, por um lado, indique a corresponsabilização de outros órgãos públicos, não somente as secretarias e Ministério da Educação, pela proposição dos projetos educacionais, por outro lado, o programa Mais Educação federal atribui às instituições escolares o papel central de articular as variadas propostas na missão da educação integral, como se observa no seguinte trecho:

[...] no Fórum Mais Educação constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltados para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. (BRASIL, 2009a, p. 7).

Contudo, para que as escolas assumam um papel central na articulação com diferentes setores da sociedade civil e Estado, será preciso romper com o tradicional isolamento de suas práticas convencionais, de modo que este desafio merecerá esforços sistemáticos das políticas atuantes. Com isso, a validade das políticas de educação integral é posta em questão, não apenas pela possível ineficiência das instituições escolares em protagonizar a realização da educação integral e dos direitos das crianças, mas também pelo alcance possivelmente limitado daquelas políticas para interferir neste processo.

Carvalho (2013; 2015), procura analisar os “processos infantis de inserção e participação na cena social em novas configurações de institucionalização da infância, em especial a Educação (em tempo) Integral” (2015, p. 23). Por meio de observação de cunho etnográfico no cotidiano escolar de crianças entre seis e oito anos de idade em territórios de vulnerabilidade social e realizando entrevistas com professores(as) e gestores(as) de escolas e

conselheiros tutelares, aquele autor procura avaliar de que forma uma proposta de “educação (em tempo) integral”, o PEI (Programa Escola Integrada), leva em conta as especificidades, as linguagens e as condições de sujeito de direitos daquelas crianças.

Dentre alguns aspectos improdutivos do PEI destacados por Carvalho em sua pesquisa estão: o fato de que o único tempo livre das crianças se dava num intervalo de 45 minutos, entre o término do almoço e a entrada no turno da tarde; a pouca articulação entre as atividades dos diferentes turnos; a configuração dos tempos ter se mostrado cansativa para muitas crianças; e as “tensões entre as culturas escolares e as culturas infantis” (2013, p. 155), exemplificando-se uma situação, durante uma aula de artes, em que um menino desenhou uma arma e o professor, ao ver o desenho, ainda que tenha dialogado a respeito, acabou por censurar aquele “tema de interesse das crianças – a violência e a arma –, o qual tem forte presença no contexto social” (2015, p. 35).

Por outro lado, Carvalho (2013; 2015) relata que frequentemente as crianças demonstraram envolvimento e entusiasmo em muitas atividades propostas pela escola; que algumas aproximações da escola com a comunidade promovidas pela equipe da Escola Integrada contribuíram “para a construção de novos olhares sobre as crianças e suas realidades” (2013, p. 127); que a maior parte das brincadeiras infantis aconteciam nas oficinas de esporte, lazer e artes, mostrando-se, também, “espaços em que as crianças mais exercem suas ‘agências’” (2013, p. 139). Por fim, Carvalho (2013, p. 181), argumenta que “educação (em tempo) integral pode desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública que se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado” (CARVALHO, 2013, p. 181).

Por fim, os debates e as problematizações propostas neste capítulo servem de base para estabelecer um recorte e uma hipótese para a presente pesquisa. Convém lembrar, contudo, que os mundos das crianças são complexos e desafiam as instituições criadas para elas, de forma que, mesmo em condições de adversidade e precariedade, elas são agentes, constroem suas culturas infantis de pares e brincam. Há pesquisas, especialmente de caráter etnográfico (CORSARO, 2005; BORBA, 2005; CARVALHO, 2013; 2015), que procuram examinar as estratégias que as crianças encontram em contexto escolar para criarem e vivenciarem suas brincadeiras, suas interações sociais e suas culturas infantis entre pares. Contudo, não é este o recorte adotado nesta pesquisa, de modo que não foi priorizada a realização de observações do dia-a-dia nem das atividades das crianças. Para o objetivo aqui proposto, convém retomar a ideia de que

Há uma interpretação negativa atribuída às características infantis, relacionada à vulnerabilidade física e moral, que produz práticas sociais de proteção e de controle que, em última instância, restringem a visibilidade das crianças – e seus direitos. (NASCIMENTO, 2011, p. 148).

Também há “constrangimentos da institucionalização, que condicionam a organização dos quotidianos infantis” (SOARES, 2006, p. 28). Desse modo, a proposta desafiadora de averiguar a contribuição de políticas abrangentes para o direito de brincar demandou um olhar amplo sobre os procedimentos daquelas políticas frente a algumas condições ou requisitos elaborados, relacionados, em especial, à minimização dos constrangimentos do atendimento escolar à infância. Utilizando-se dos debates propostos nos capítulos anteriores, do pensamento de Arroyo (2012), de que o sistema escolar brasileiro já é gradeado, rígido e segregador, e de Müller e Nunes (2014), de que o discurso protetor adulto tende a impor às crianças espaços previamente demarcados selecionando suas interações sociais, estipularam-se, de maneira ampla, alguns constrangimentos do atendimento escolar à infância e ao seu direito de brincar, tais como: confinamento em espaços institucionais e escolares; restrições às crianças de espaços, tempos e interações sociais preconcebidas e limitadas; relações de poder predominantemente adultocêntricas, controladas e monitoradas naqueles contextos.

Ainda que se entenda que os constrangimentos impostos pelas pessoas adultas e pelo atendimento escolar não suprimam por completo as possibilidades de brincar das crianças, e que elas desafiam as limitações das relações sociais existentes, construindo, assim, “suas identidades, individuais e de grupo, e a partir das atitudes de aceitação e de resistência a esses limites” (BORBA, 2005, p. 248), não se pode minimizar o fato de que tais constrangimentos estão postos e que, em jornada ampliada, podem acentuar-se. Dessa maneira, seria incoerente afirmar que os constrangimentos não exerçam, em alguma medida, influência sobre as oportunidades de brincar, ou melhor, que não se pode buscar a minimização de tais constrangimentos a fim de que se agregue respeito ao direito de brincar das crianças. Uma questão se coloca a partir desse debate: o que se pode fazer para que o direito de brincar seja minimamente respeitado, ou, sob um olhar invertido, o que se pode fazer para que o direito de brincar não seja excessivamente desrespeitado?

Sarmento (2015) sintetiza algumas ideias/propostas que defende como orientadoras de uma educação da infância centrada nos direitos das crianças e da escola como uma *polis*. Defende uma educação das crianças que parta das suas práticas culturais, recusando os modelos e as rotinas rígidas e preestabelecidas, e possibilite a diversidade de experiências culturais nas instituições educativas, sendo que “o lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das

culturas infantis” (SARMENTO, 2015, p. 81), “por meio das quais as crianças interpretam e simbolizam o mundo” (SARMENTO, 2015, p. 82). Aponta ainda que, embora as escolas não possam dar conta sozinhas da realização plena dos direitos das crianças, devem se inserir num esforço coletivo de afirmação desses direitos, dentre os quais “os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio, ao jogo e à brincadeira, ao reconhecimento de si própria em face às outras crianças” (SARMENTO, 2015, p. 82).

Com isso, esta pesquisa tem como foco a verificação da proposta conceitual e operacional das políticas em questão, suas eventuais iniciativas que indiquem contribuir para a minimização daqueles constrangimentos e sua repercussão em algumas escolas selecionadas segundo critérios previamente estabelecidos. Portanto, a hipótese que se priorizou para ser examinada aqui é a de que a política de educação integral em construção na Zona Oeste de São Paulo está contribuindo para com o aumento das oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças. A hipótese se baseia em variados indícios de que a DRE-BT promove condições, debates e iniciativas no sentido de minimizar os constrangimentos do atendimento escolar à infância - ou flexibilizar os tempos e espaços educativos - e favorecer o acesso das crianças atendidas ao convívio em espaços informais e não controlados.

4. Estratégias de coleta de informação

Neste breve capítulo, faz-se o relato e se apresentam as justificativas das escolhas e investimentos metodológicos realizados no decorrer da pesquisa. Com o levantamento de referencial teórico tratado nos capítulos anteriores, visou-se a fundamentar os temas centrais da pesquisa e dar indicativos da sua relevância científica. Sucedeu-se a isso a verificação da estrutura organizacional das políticas aqui concernentes, sua legislação, documentos oficiais, orientações e procedimentos, bem como suas repercussões em nível escolar.

Contudo, antes de tratar dos pormenores das estratégias de coleta de dados empregadas aqui, convém descrever as principais alterações metodológicas transcorridas ao longo do percurso. Desde o ingresso deste pesquisador no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP (Feusp), os eixos do problema de pesquisa proposto - política de educação integral e o direito de brincar – mantiveram-se os mesmos. No entanto, inicialmente, o objeto de investigação se restringia às escolas da jurisdição da Diretoria de Educação Butantã inscritas no programa Mais Educação federal. Com base nesse enfoque anteriormente estipulado, foi realizado, entre fevereiro e março de 2015, mapeamento das unidades escolares participantes daquele programa e contatos telefônicos com cinco daquelas escolas, com o intuito de identificar as atividades que ofereciam em seu contraturno, relacionadas às áreas temáticas (“macrocampos”) do Mais Educação federal. A intenção, com isso, era verificar as eventuais contribuições daquelas atividades para o exercício do direito de brincar das crianças atendidas, por meio de observações diretas e entrevistas com atores sociais envolvidos, como professores(as) e crianças.

Ao iniciar os telefonemas às escolas, suas equipes gestoras contatadas manifestaram empecilhos para disponibilizar as informações pedidas com clareza, relatando uma série de dificuldades referentes à instauração do Mais Educação federal, tais como: (1) as escolas estavam em fase de formulação dos seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) e as atividades relacionadas ao Mais Educação federal estavam ainda sendo elaboradas; (2) sobrecarga de demandas burocráticas exigidas por esse programa; (3) dificuldade para encontrar parceiros(as) e monitores(as) para realizar as atividades no contraturno; (4) dificuldade de adequação das escolas ao modelo de constituição de turmas e organização de atividades proposto pelo Mais Educação federal. Neste quesito, os principais obstáculos relatados foram dificuldades das escolas para chegar ao número mínimo de estudantes por turma, estabelecido pelo Mais Educação, e o desinteresse daqueles(as) em participar de todas as atividades semanais

correspondentes aos grupos nos quais estavam inscritos; (5) falta de clareza ou desconhecimento, por parte dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) contatados, a respeito dos macrocampos correspondentes a cada atividade proposta pelas escolas.

Perante as dificuldades relatadas, procurou-se revisar as datas e métodos de coleta de dados. Avaliou-se também que o enfoque proposto inicialmente na pesquisa, exclusivo nas atividades do contraturno, não parecia suficiente para explorar o problema de pesquisa de forma satisfatória, pois o Mais Educação federal, ao menos no âmbito conceitual dos seus textos referenciais, abrange outros aspectos indutores de uma educação integral não circunscritos à ampliação da jornada escolar.

Nesse ínterim, tomou-se conhecimento da proposta *Educação integral para uma São Paulo Educadora* em andamento na DRE-BT e, com isso, julgou-se apropriado ampliar o objeto desta pesquisa, considerando as três instâncias envolvidas na construção da política de educação integral no Butantã, quais sejam: a federal, a municipal e a regional (DRE-BT). Outro fator digno de destaque é que tais instâncias públicas estavam alinhadas politicamente – todas sob gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) – e compartilhavam de fundamentos e diretrizes semelhantes quanto à implementação de um projeto de educação integral, o que se mostrou um traço propício para examinar a sua articulação intersetorial e intergovernamental.

Para informação de que necessitou esta mais recente abordagem, julgou-se apropriado acompanhar e registrar duas das propostas da DRE-BT voltadas à educação integral, nomeadamente um curso sobre projeto pedagógico e os encontros por polos, assim como obter o ponto de vista de técnicos(as) e autoridades daquela DRE e da SME-SP, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para averiguar o alcance daquelas políticas em âmbito escolar, foram planejados os seguintes passos: seleção de quatro unidades escolares que pareceram ter se destacado ou avançado mais (segundo critérios que serão explicados adiante) nas propostas das políticas em questão; contato telefônico com essas escolas; realização de entrevistas semiestruturadas com suas equipes gestoras e professores(as); e, por fim, imersões no cotidiano das mesmas escolas (com autorização prévia de suas direções) na perspectiva metodológica do “pesquisador conversador” (SPINK, 2008), a fim de acessar os pontos de vista dos diferentes atores presentes naqueles momentos, enfocando, principalmente, as crianças.

Esta perspectiva metodológica mostrou-se relevante para conhecer um pouco melhor a rotina das crianças naqueles espaços escolares, bem como para registrar em caderno de campo

conversas informais efetuadas com elas, especialmente sobre suas oportunidades de brincar nas rotinas escolares. Tais conversas realizaram-se em diferentes momentos: nos “tempos livres” das crianças, nas transições entre atividades e nas entradas e saídas das escolas. Os espaços ou “micro lugares” (SPINK, 2008) dessas conversas foram também variados: nos portões de entrada, nos pátios, parques e corredores das escolas. Com tal abordagem metodológica, Spink (2008) propõe

[...] chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas de espera, corredores, escadas, elevadores, estacionamentos, bancos de jardins, feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem. Com a expressão “micro-lugares”, busca-se recuperar a noção da psicologia social como prática social, de conversa e de debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários – encontros estes que não acontecem no abstrato ou no ar, mas que acontecem sempre em lugares, com suas socialidades e materialidades. (SPINK, 2008, p. 70).

Contudo, ainda que essas “conversas informais” tenham fornecido subsídios para refletir sobre os obstáculos, avanços e desafios referentes às oportunidades de brincar das crianças nas escolas, não foram o foco primordial desta pesquisa, que se voltou prioritariamente à estrutura organizacional das políticas e suas repercussões nas práticas escolares. De se ressaltar, ainda, que, embora se tenham levantado - especialmente em disciplinas cursadas ao longo deste mestrado – variados referenciais teóricos, éticos e metodológicos a respeito de pesquisas com crianças (DEMARTINI, 2009; GOBBI, 2009; QUINTEIRO, 2009; PRADO, 2011; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005), os encaminhamentos e escolhas prioritárias desta pesquisa e a escassez de tempo para concretização dos seus objetivos concorreram para considerar o aprofundamento e execução daquelas metodologias como um projeto futuro.

Para a participação e o acesso deste pesquisador a documentos que registraram o trabalho da DRE-BT na perspectiva da educação integral e informações que viabilizaram o contato direto com pessoas que atuam nesse órgão intermediário, nas unidades escolares, em outras organizações e órgãos públicos da jurisdição dessa DRE, contou-se com a autorização oficial do diretor regional de educação do Butantã, André Luiz Bafume. Para a realização das entrevistas, foram elaborados termos de consentimento³², a fim de garantir sigilo, pela utilização de nomes fictícios das pessoas nos relatos³³, e assegurar retorno e compartilhamento dos resultados desta pesquisa com a DRE-BT e, na medida do possível, também com profissionais das escolas e com as crianças.

³² Em apêndice

³³ Excetuando-se três autoridades institucionais entrevistadas, para as quais serão utilizados seus nomes reais.

Assim sendo, foram acompanhadas e registradas as seguintes atividades: cinco encontros de polos em grupos distintos; três encontros do “Curso sobre Projeto Pedagógico”, ministrado pelo professor da Feusp Elie Ghanem; e o 2º Seminário Diálogos em Educação Integral, ocorrido em 1 de setembro de 2015, no qual “a DRE-BT completou um ciclo de ações (Grupo de Trabalho, Encontros de Polos, Curso) voltadas ao incentivo da discussão sobre Educação Integral em seu território” (SÃO PAULO, 2015h). Para a análise dos dados referentes àquelas atividades, além dos registros pessoais deste pesquisador, foram examinados os registros disponibilizados pela própria DRE-BT. Os(as) técnicos(as) e autoridades competentes da DRE-BT e da SME-SP entrevistados(as) foram: André Bafume (diretor regional), Andreia Tolentino (diretora da Diretoria de Programas Especiais) e um técnico da Diretoria de Orientação Técnica-Pedagógica dessa DRE; e João Kleber de Santana Souza, da SME-SP. Considerou-se que as informações coletadas nessas quatro entrevistas foram suficientes para os propósitos a que foram previamente atribuídas.

Com base nessas informações coletadas – tanto no trabalho de campo como nas entrevistas com o pessoal da DRE-BT e da SME-SP -, foram selecionadas as quatro escolas que pareceram mais avançadas na execução das propostas de educação integral veiculadas pelas políticas em questão, considerando como critério de seleção também as condições aqui estabelecidas para a contribuição da política ao exercício do direito de brincar das crianças: a minimização dos constrangimentos do atendimento escolar ou a flexibilização dos tempos e espaços educativos. A intenção, com isso, não foi promover ou fazer um elogio à política de educação integral pesquisada, nem tampouco às escolas selecionadas. Porém, tendo em vista que duas políticas abordadas são recentes (as atividades da DRE-BT junto às escolas tiveram início em setembro de 2014 e o programa São Paulo Integral foi implantado nas escolas neste ano de 2016), não seria fácil identificar suas repercussões de forma expressiva em âmbito escolar. Escolheram-se, assim, as escolas mais destacadas, por possibilitarem identificar o potencial enriquecedor e frutífero dessas políticas de educação integral quanto ao exercício do direito de brincar das crianças e por permitirem um olhar comparativo com as demais. Se, por um lado, as escolas “mais avançadas” apresentam esforços e atividades proveitosas no que concerne às propostas daquela política, por outro lado, é de supor que as dificuldades e limitações que encontram são provavelmente ainda maiores nas unidades “menos avançadas”. Por meio desse parâmetro poderíamos abordar debates e desafios que correspondessem às realidades, se não da totalidade das escolas abrangidas pela política, de uma grande parte daquelas.

Inicialmente, a intenção era equilibrar, nas quatro escolas selecionadas, o número de entrevistas entre diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as). Contudo, nos contatos telefônicos realizados com as escolas, a maior parte dos(as) diretores(as) sugeriu conversar os(as) coordenadores(as). Ademais, duas entrevistas previamente combinadas com professores(as) foram desmarcadas no dia de sua realização. Com isso, ao todo, foram entrevistadas uma diretora, cinco coordenadoras pedagógicas e duas professoras. Para garantir sigilo das pessoas entrevistadas, além dos nomes fictícios, as quatro unidades escolares contatadas foram nominadas como escolas A, B, C e D³⁴. Tais entrevistas visaram a conhecer as práticas escolares decorrentes da política investigada e analisar a sua contribuição para o exercício do direito de brincar das crianças atendidas.

Além dessas estratégias de coleta de dados relatadas acima, utilizou-se como fonte de informação a página virtual da proposta *Educação integral para uma São Paulo educadora* no Facebook, na qual estão contidos relatos e fotografias de atividades escolares ligadas àquela proposta, bem como comentários de um coletivo variado de pessoas, entre professores(as), estudantes e pessoas interessadas.

Por fim, a escolha de abordar as escolas ligadas à DRE Butantã no município de São Paulo se deveu aos seguintes critérios: (1) São Paulo é a metrópole com maior população, com mais de onze milhões de habitantes e com a maior rede municipal de ensino do País, abrangendo, no ensino fundamental, 547 escolas. Com um intenso processo urbano e todos os seus efeitos sociais, o município de São Paulo possui correspondências com a argumentação desta pesquisa, que privilegia o debate sobre a infância e o lugar do brincar das crianças em metrópoles brasileiras; (2) o enfoque nas escolas da DRE-BT pretendeu proporcionar acessibilidade e praticabilidade a este pesquisador, que reside próximo a essa região; (3) além disso, é razoável considerar que há grande diversidade de condições (sociais, estruturais, físicas, econômicas, de formação) escolares para a realização de uma educação integral neste município. Dessa forma, a intenção desta pesquisa foi examinar práticas escolares que, segundo critérios assumidos aqui, aparentem condições favoráveis, sem qualquer objetivo prévio de denúncia ou promoção daquelas, mas, a fim de verificar e investigar eventuais propostas educativas vinculadas à política de educação integral na Zona Oeste de São Paulo, especialmente em seus aspectos construtivos no que diz respeito ao direito de brincar das crianças na cidade de São Paulo. Com isso, admitiu-se como fator favorável à escolha de

³⁴ Com o intuito de facilitar o entendimento do(a) leitor(a), os nomes fictícios dos(as) entrevistados(as) serão seguidos das letras referentes às escolas nas quais trabalham. Exemplificando, “a professora Cris (A), a diretora Joana (C)” e assim por diante.

pesquisar junto à DRE-BT a constatação prévia de sua orientação à educação integral de forma desarticulada da ampliação da jornada escolar, bem como sua interlocução com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e com a Associação Cidade Escola Aprendiz.

5. “a gente só brinca, não faz lição. Quer dizer,...”

A apresentação dos dados relevantes à análise proposta é subdividida, aqui, em duas partes: (1) os procedimentos das políticas de educação integral em vigência na Zona Oeste da cidade de São Paulo, no que se refere à viabilização de pessoal, de recursos materiais e financeiros e oferta de orientação; (2) as repercussões desses procedimentos para as práticas e concepções escolares, tendo em vista as condições ou requisitos estipulados anteriormente para favorecimento das oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças atendidas.

5.1 Procedimentos das políticas

5.1.1 Pessoal, recursos materiais e financeiros

A operacionalização do programa Mais Educação federal é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), ambos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Têm a finalidade de prestar assistência financeira, de caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica. Os recursos são transferidos diretamente às unidades executoras (UEX) representativas das escolas (geralmente associações de pais e mestres e conselhos de escolas) e levam em consideração o número de estudantes matriculados(as) conforme o censo escolar do ano anterior ao repasse. O valor desses repasses varia de quatro mil (4.000) a nove mil (9.000) reais anuais, conforme aquele número de alunos(as) por escola. O Mais Educação federal também prevê repasse de verbas (por volta de mil reais anuais) para escolas que implementem a ação “Relação Escola-Comunidade” nos finais de semana, feriados e período de férias (BRASIL, 2014a).

Tais recursos, tabelados por esse programa, são destinados às despesas de custeio (cerca de dois terços do valor total) e capital (um terço do valor total):

Custeio: ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos; Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação integral.

Capital: Aquisição de bens, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2014c).

O ressarcimento de despesas dos(as) monitores(as) responsáveis pela realização das atividades do contraturno é tabelado no valor mensal de 80 reais por turma monitorada.

Seguindo os termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988, as atividades desenvolvidas por esses(as) monitores(as) são de caráter voluntário. O Pnae, por sua vez, deve repassar às escolas inscritas no Mais Educação federal, o valor de noventa centavos (0,90) para cada estudante por dia letivo.

No Plano de Atendimento da Escola, elaborado pela unidade executora para o recebimento dos recursos, deve estar contido o número de estudantes participantes das atividades a serem oferecidas pela escola, com até trinta estudantes por turma, além do “acompanhamento pedagógico” obrigatório, com até vinte estudantes por turma.

As Secretarias de Educação competentes devem avaliar e ratificar aqueles Planos de Atendimento e encaminhá-los para aprovação do MEC. Tais secretarias devem, também, coordenar a gestão e a execução do programa Mais Educação federal em seus territórios. Com isso, esse programa alega contribuir para a diminuição das fronteiras entre governo federal, estados e município, de forma que os dois últimos podem participar dos critérios de implementação, gestão e financiamento, respeitando os moldes normativos gerais do programa em âmbito federal. Convém ressaltar que, embora o programa federal reconheça a importância da valorização dos profissionais da educação e da regulamentação do Piso Salarial Nacional Profissional,

[...] as condições acima, destacadas como cruciais ao sucesso do Programa, segundo o governo central, ficam na dependência de um alinhamento político que efetive o regime de colaboração entre o Governo Federal, estados e municípios. Ou seja, não são critérios para implementação do Programa, mas apenas uma recomendação do que deveria ser a médio e longo prazo. (SILVA; SILVA, 2014, p. 99).

Segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, a assistência técnica e financeira oferecida pelo programa Mais Educação federal deve seguir os objetivos:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010).

No município de São Paulo, a contratação e remuneração de pessoal para a realização das atividades do Mais Educação federal no contraturno escolar segue os termos do artigo 10, da Portaria nº 2.761, de 30 de abril de 2014, referente ao programa Mais Educação São Paulo.

As atividades que compõem o programa “Mais Educação” de âmbito federal, poderão ser ministradas por:

I - professores de educação infantil e ensino fundamental I e professores de ensino fundamental II e médio do Quadro do Magistério Municipal, da própria unidade educacional, que atuarão fora do seu horário regular de aulas e perceberão a remuneração correspondente como Jornada Especial de Hora/Aula Excedente (JEX), respeitados os limites previstos na Lei nº 14.660, de 26/12/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589, de 09/16/08;
II – especialistas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs);
III- oficineiros, arte-educadores e outros profissionais contratados;
IV – monitores voluntários (conforme a Resolução/ CD/FNDE nº 34/2013 do MEC);
V – bolsistas: integrantes do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, desde que previsto nas atribuições definidas pelo projeto da instituição a que pertence. (SÃO PAULO, 2014a).

O artigo 8º dessa portaria institui também o cargo de Professor Orientador de Educação Integral (Poei), até então, destinado exclusivamente às escolas inscritas no Mais Educação federal. Cabe ao Poei articular as atividades do programa federal junto à escola e sua comunidade, considerando, ainda, as diretrizes do Mais Educação São Paulo.

Para além disso, [...] é esperado que o professor articule parcerias locais prevendo a utilização de outros espaços educativos; promova o desenvolvimento de atividades que deem conta de outras aprendizagens juntamente com a equipe gestora; estabeleça um diálogo aproximado com os órgãos públicos e não governamentais a fim de enriquecer as experiências de ensino aprendizagem; auxilie o desenvolvimento de uma política que preveja a integração de órgãos públicos à agenda da educação; além de outras responsabilidades. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

Segundo aquela portaria 2.761/14, o Poei deve ser remunerado a título de Jornada Especial de Hora/Trabalho (TEX), com até dez horas-aula semanais; ter disponibilidade de tempo para as atividades do Mais Educação federal; apresentar sua proposta de trabalho ao conselho de escola; atuar em articulação com a equipe gestora da escola e conselho escolar; participar dos cursos de formação/orientação das DREs e/ou da SME-SP; e integrar o Quadro do Magistério Municipal, preferencialmente da unidade escolar contratante, sem prejuízo de suas atividades de regência (SÃO PAULO, 2014a).

Um fator digno de destaque a respeito do Mais Educação São Paulo, é que sua meta de estímulo à adesão das escolas da rede municipal ao Mais Educação federal produziu o efeito almejado. Antes da atual gestão, havia 39 Emeafs da Rede Municipal de Ensino inscritas naquele programa federal e, em 2016, este número chegou a 365.

O Mais Educação municipal também contempla a ampliação da jornada escolar em moldes próprios. Segundo o artigo 28 da Portaria 5.930, de 14 de outubro de 2014 (SÃO PAULO, 2014b), as atividades desse programa no contraturno podem ser ministradas por “Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” e ‘Professores de Ensino

Fundamental II e Médio’, com qualquer número de aulas atribuídas, interessados e em efetivo exercício de regência”, além da sua carga horária regular, sendo remunerados como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes – JEX.

O programa São Paulo Integral, por sua vez, conserva alguns aspectos da legislação do Mais Educação São Paulo, ainda que propondo alterações. O cargo de Pœi, por exemplo, que antes era contratado exclusivamente pelas escolas inscritas no Mais Educação federal, passa, no São Paulo Integral, a desempenhar de dez a quinze horas-aula semanais. Os ciclos de aprendizagem do ensino fundamental também são mantidos no São Paulo Integral, que prioriza a sua implementação para o ciclo de alfabetização (1º a 3º anos). Quando a escola inscrita nesse programa atende àquele ciclo com, no mínimo, três turmas, recebe o acréscimo de um professor do módulo de docentes (CJ³⁵) e um professor do módulo auxiliar técnico de educação (ATE). O horário de alimentação deve ser articulado junto ao programa “Na mesma mesa”, instituído pela Portaria nº 4.145/2015, que propõe que os(as) profissionais de educação participantes dos projetos compartilhem dos momentos de alimentação com os(as) estudantes, a fim de

[...] propiciar a construção de práticas alimentares saudáveis, considerando o momento da refeição escolar como oportunidade de convívio, fortalecimento de vínculos, compartilhamento de saberes, tendo o educador fundamental destaque na formação do comportamento alimentar das crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino. (SÃO PAULO, 2015b).

Os recursos para alimentação são fornecidos pelo Departamento de Alimentação Escolar (DAE). No São Paulo Integral, as atividades no tempo estendido (Territórios do Saber), devem ser desempenhadas por professores(as) da rede municipal de educação, além da sua jornada, sendo remunerados por hora/aula, segundo a jornada de opção do(a) professor(a) ou a título de JEX. Este programa prevê também a cobertura do “Programa de Transporte Escolar Gratuito – Vai e Volta” para os(as) educandos(as) que participarem de atividades em horário expandido.

Quanto aos recursos financeiros, o artigo 18 da portaria Nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015, estabelece que

Nas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil em que forem organizadas turmas do Programa “São Paulo Integral”, os recursos repassados do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, destinados a atividades e ações que efetivamente contribuam para potencializar as demandas em relação aos tempos, espaços e materiais imprescindíveis à implantação e implementação do referido Programa, serão acrescidos dos percentuais abaixo especificados, observada a seguinte proporcionalidade:
I – 20% sobre o valor fixo quando organizadas até 03 (três) turmas;

³⁵ Os professores submetidos à Complementação de Jornada

II – 25% sobre o valor fixo quando organizadas até 04 (quatro) turmas;
III– 30% sobre o valor fixo quando organizadas 05 (cinco) ou mais turmas.
§ 1º: No caso das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental que envolverem a participação de, no mínimo, todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, será acrescido o valor fixo de R\$10.000,00 (dez mil) ao ano aos recursos repassados por meio do PTRF. (SÃO PAULO, 2015a).

Entre os dias 17 e 30 de novembro de 2015, foi aberta consulta pública para o documento do São Paulo Integral. Segundo a página virtual desse programa, na qual encontram-se as “perguntas mais frequentes”, as “principais mudanças na minuta após a consulta” foram:

Atendendo às demandas sugeridas por municípios, o valor fixo do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) passa de R\$ 5.000 (cinco mil) ao ano para R\$ 10.000 (dez mil) ao ano. A quantidade de aulas para possível composição de Jornada dos professores no ciclo autoral passa de 10 (dez) para 15 (quinze) aulas. Foi instituído o Grupo de Trabalho de Implementação, Acompanhamento e Avaliação, para garantir a sustentabilidade do Programa. Os horários de intervalo, que antes eram fixos em dois períodos de meia hora, passam a ser de 1 (uma) hora distribuídos de acordo com o gerenciamento da Unidade Educacional. Por fim, foram acatadas as sugestões para adequação dos Territórios do Saber e das Experiências Pedagógicas. (SÃO PAULO, 2015c).

Por fim, a DRE-BT, enquanto um órgão intermediário, ainda que atue junto à SME-SP para atender às demandas escolares por recursos financeiros e/ou materiais, tem sua proposta de educação integral voltada prioritariamente à orientação pedagógica, tema que será abordado adiante.

5.1.2 Orientação

O Mais Educação federal fornece anualmente uma atualização do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014a), que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do FNDE, com orientações gerais para a implantação desse programa nas escolas e dispendo sobre o universo de atividades ofertadas, seus recursos, kits e ementas. Esse manual, contudo, não contempla a temática da reorganização curricular, permitindo inferir que a operacionalização da educação integral pretendida pelo Mais Educação federal e veiculada pelo manual referido é um encargo, sobretudo, das atividades em tempo estendido.

Outro material destinado a auxiliar as escolas no processo de adesão e implantação do programa federal é o caderno Passo a Passo Mais Educação (BRASIL, 2013), que aborda de forma superficial a temática da educação integral, enfocando nos potenciais educativos das atividades fora do turno regular. Desse modo, verifica-se que tais documentos básicos, dispostos para orientar a execução desse programa nas escolas, associam a formação integral à

jornada ampliada ou às atividades do contraturno. Além disso, indicam que tais atividades devem ser executadas, prioritariamente, dentro das unidades escolares, embora orientem, também, que

O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar os atores desse processo. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. (BRASIL, 2013, p. 19).

O aprofundamento conceitual e operacional das diretrizes do Mais Educação federal para uma educação integral - tais como a intersetorialidade, a relação entre escola e comunidade e a reorganização curricular - é apresentado nos Cadernos Série Mais Educação. Nessa série, publicada na página virtual desse programa, há três cadernos básicos, formando uma trilogia (denominação dada pelo próprio programa): *Gestão intersetorial no território* (BRASIL, 2009a); *Educação integral - texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009b); e *Rede de saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c). Nestes, estão dispostos os marcos legais, a estrutura organizacional e os principais debates e sugestões para elaboração de propostas pedagógicas.

Tais cadernos servem de base, também, para implementação de programas municipais e estaduais voltados à educação integral, como foi o caso das políticas do município de São Paulo abordadas nesta pesquisa, que “beberam da fonte do Mais Educação federal” (Informação pessoal)³⁶. Os três cadernos da trilogia citada, bem como outros textos e documentos do programa Mais Educação federal, defendem a educação integral como um ideal de educação pública nacional e democrática. Reconhecem, ainda, que o conceito de educação integral não é consensual, está em construção e deve manter-se aberto e flexível à diversidade cultural e educacional brasileira. Assim, com base no reconhecimento e valorização das diferenças, esse programa propõe a ideia da “educação integral intercultural” pela valorização de currículos que relacionem “saberes escolares” e “saberes comunitários”.

Outros dos principais debates sobre a educação integral elencados a partir dos Cadernos da Série Mais Educação são: respeito aos direitos humanos; reconhecimento da multiplicidade de atores e territórios; educar na e para a convivência democrática; relação da aprendizagem dos educandos com suas vidas e comunidades; participação social dos sujeitos sobre assuntos públicos; superação da fragmentação, rigidez e estreitamento curricular. Do ponto de vista prático, aqueles textos referenciais do Mais Educação defendem que um projeto de educação

³⁶ SOUZA, João Kleber de Santana. *Entrevista concedida a Fernando Pereira*. São Paulo, 29 de março de 2016.

integral deve fomentar a articulação de um conjunto de atores sociais e de programas intersetorialmente e a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

No entanto, ainda que esses textos possam servir de referência e orientação para práticas e políticas educacionais, o programa federal não dispõe de ações consistentes que apoiem e estimulem uma reorganização curricular na perspectiva da educação integral em âmbito escolar. Tampouco estabelece critérios claros para avaliar, promover e divulgar ações educativas de caráter integral. Com isso, sua implementação nas unidades escolares em geral limita-se à realização das atividades fora do turno regular.

O “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” tampouco fornece uma orientação consistente para a proposição de projetos educacionais voltados à educação integral. Sua principal ação neste sentido foi estimular as escolas municipais a se inscreverem no Mais Educação federal. Entretanto, no artigo 21 da Portaria 5.930, de 14 de outubro de 2013, que estabelece os objetivos da ampliação da jornada dos(as) educandos(as) no Mais Educação municipal, podem-se identificar aspectos correlacionáveis com uma perspectiva integral da educação:

- a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem;
- as relações de convívio;
- o enriquecimento do currículo;
- a integração entre os diferentes segmentos da escola (SÃO PAULO, 2013).

No que se refere aos três ciclos de aprendizagem no ensino fundamental, instituídos pelo Mais Educação São Paulo, é particularmente no ciclo autoral (7º ao 9º anos) que se encontram orientações congruentes com a perspectiva da educação integral. A Portaria 5.930/13, estabelece os objetivos desse ciclo:

[...] promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (SÃO PAULO, 2013).

Convém mencionar também a elaboração do documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, dada por meio de encontros e debates nas 13 DREs e em diferentes setores da SME-SP no ano de 2015. Pretendeu-se, com esse documento, oferecer

[...] subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para

Esse documento também discorre sobre a importância da valorização do brincar e das culturas da infância no currículo escolar daquelas etapas da educação básica, defendendo a superação da cisão entre elas.

As iniciativas da proposta da DRE-BT nomeada *Educação integral para uma São Paulo educadora* tiveram um caráter fundamentalmente orientador, voltadas à formação das equipes e comunidades escolares e ao incentivo à reorganização curricular das Emefs de sua jurisdição na perspectiva da educação integral. Para tanto, o Grupo de Trabalho Educação Integral (GT-EI), composto por técnicos de diferentes setores³⁷ da DRE-BT, docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e especialistas da Associação Cidade Escola Aprendiz, propôs as seguintes iniciativas: (1) criação de seis polos regionais, nos quais foram subdivididas as 33 Emefs de jurisdição da DRE-BT, com uma agenda de encontros periódicos voltados para o debate acerca da educação integral; (2) “Curso sobre Projeto Pedagógico”, visando à formação de docentes, funcionários(as) não-docentes e equipes gestoras das Emefs da DRE-BT e à produção de propostas de atuação orientadas para a educação integral nas escolas.

Os encontros por polos ocorreram entre setembro de 2014 e setembro de 2015. Ao todo, foi realizada uma série de oito encontros em cada um dos seis polos. Os critérios considerados na distribuição dos agrupamentos das Emefs em polos foram a sua proximidade geográfica e a disposição de equipamentos e serviços de proteção social (saúde e assistência social) em seus territórios. A intenção, com isso, foi contribuir para o fortalecimento do diálogo e articulação entre escolas territorialmente interligadas. Ademais, o GT-EI, almejando que o debate da educação integral abrangesse a todos de setores representativos das comunidades escolares, endereçava o convite dos encontros não apenas às equipes gestoras e corpos docentes das escolas, mas também a seus estudantes, familiares, funcionários(as) não-docentes, bem como à comunidade externa. O plano era o de que representantes dessas categorias pudessem compartilhar aquelas discussões em suas respectivas escolas, ainda que com a coordenação das suas equipes gestoras. A DRE-BT não estabeleceu sanções às escolas que não enviassem representantes às reuniões de polo, de modo que suas participações e frequência ocorreram por estímulo e adesão.

³⁷ Diretoria de Orientação Técnico-pedagógica (DOT-P) e Diretoria de Programas Especiais (DPE).

Dessa forma, a proposta por polos caracterizou-se pela diversidade e irregularidade dos seus participantes. Isto é, as reuniões contaram com a participação de diferentes setores da comunidade escolar, porém, com pouca constância. Esse retrato dos encontros, por um lado, confluuiu para que o debate chegasse a um número grande de pessoas – 854 no total - e, por outro lado, concorreu para que os encontros fossem descontínuos, com frequentes retomadas a temas abordados anteriormente. Em todos os encontros acompanhados por este pesquisador, houve retomada a debates sobre as fronteiras conceituais relevantes à temática proposta, especialmente no que diz respeito à recorrente associação imprecisa entre educação integral e educação em tempo integral.

A fim de que o debate fosse realizado em cada uma das escolas integrantes, os encontros foram sediados nas próprias Emef's de forma rotativa (itinerante) nos respectivos polos. Outra estratégia do GT-EI para que o tema da educação integral alcançasse o interior das escolas, foi realizar as reuniões em horários de Jeif (Jornada Especial Integral de Formação), garantindo a participação de um número significativo de docentes da escola anfitriã.

As sugestões de temas e percursos para os encontros, pautados pelo GT-EI, foram: (1) educação integral, contexto, currículo, gestão. Objetivos: refletir sobre os conceitos/princípios da educação integral dentro do contexto histórico e legal brasileiro e estabelecer relações com as ações desenvolvidas nas escolas; (2) Itinerários e territórios. Objetivos: realizar diagnóstico do território (bairros e comunidades), refletir sobre o currículo instituído nas escolas e suas relações ou conexões com o território; (3) Avaliação dos recursos disponíveis e financiamento; (4) Sistematização e mapeamento dos equipamentos e serviços de assistência social, educação e saúde do território. Objetivo: promover a instauração de “redes de proteção social”; (5) Planejamento de ações conjuntas das escolas com as redes de proteção social. Esse cronograma, no entanto, assumiu configurações específicas nos diferentes polos, especialmente a partir do 6º encontro, quando as temáticas pautadas passaram a considerar as demandas e interesses das escolas de cada polo.

O horário dos encontros era de 11h às 14h-15h e seu formato consistiu em: (1) apresentação da pauta; (2) retomada do tema tratado no encontro anterior; (3) apresentação, por parte dos representantes das Emef's, especialmente coordenadores(as) pedagógicos(as), sobre o que vem sendo realizado em cada escola no que concerne ao tema em questão; (4) recepção de professores das escolas em horário de Jeif (Jornada Especial Integrada de Formação)³⁸; (5) debate sobre o tema pautado com todos os presentes; (6) propostas de reflexões e de

³⁸ Parte dos corpos docentes tem Jeif, pela qual fazem reuniões em horário coletivo entre 12 h e 14 h.

procedimentos práticos ou, como dito informalmente, “lições de casa”, para serem trabalhadas e apresentadas à comunidade escolar, especialmente aos professores e estudantes, e trazidas ao encontro seguinte do Polo de discussão; (7) avaliação geral.

O “Curso sobre Projeto Pedagógico” foi concebido por Helena Singer (Associação Cidade Escola Aprendiz) e Elie Ghanem (Faculdade de Educação da USP), que coordenou os dez encontros realizados na sede da DRE-BT, com o apoio de Paulo Neves (Associação Cidade Escola Aprendiz). Teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Produzir propostas de atuação nas escolas para que contem com projetos pedagógicos orientados para a educação integral.

Objetivos específicos

- Explicitar características prioritárias dos contextos sociais, dos saberes e das oportunidades educacionais do município.
- Indicar condições para a consolidação de ambientes escolares democráticos.
- Delinear estratégias de integração com as famílias e demais atores da rede de proteção social para garantir direitos de crianças e adolescentes. (GHANEM, 2015a).

Foi realizado entre abril e junho de 2015 e contou com 107 inscrições de profissionais de 27 Emefs da DRE-BT. Para a produção das propostas de atuação, os(as) profissionais inscritos(as) se subdividiram em grupos mais ou menos coincidentes com os agrupamentos por polos descritos acima. Ainda que esse curso tenha tido alcance quantitativo limitado perante o universo de profissionais das Emefs da DRE-BT e esta pesquisa não tenha investigado suas repercussões diretas nas práticas escolares dos(as) participantes, o formato operacional do curso propiciou condições para uma elaboração propositiva daqueles(as) profissionais na perspectiva da educação integral. Isto é, o processo formativo do curso não esteve centrado na figura de um formador palestrante, mas, na troca entre os profissionais das escolas.

Com o encerramento das atividades da proposta *Educação Integral para uma São Paulo Educadora*, em setembro de 2015, no 2º Seminário Diálogos em Educação Integral, encerrou-se também a observação deste pesquisador quanto às atividades da DRE-BT, dando-se início às outras estratégias de coleta de informação, como as entrevistas e imersões nas escolas. Por meio dessas entrevistas, averiguou-se que, em 2016, os encontros de polos foram retomados, ainda que com novas características, quais sejam: passou-se a ter sete polos e não seis; as Emeis (Escolas municipais de Educação Infantil) foram incorporadas aos encontros; a equipe de Supervisão Escolar passou a integrar os encontros; a pauta dos encontros passou a ser proposta predominantemente pelas escolas integrantes e não mais pela DRE-BT, de forma que a temática da educação integral deixou de ser o fio condutor dos encontros. Em 2016, as atividades de

formação de professores(as) na DRE-BT passaram também a considerar as diretrizes pautadas pelo programa São Paulo Integral.

O programa São Paulo Integral propõe “a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em ambiente educativo, considerando os princípios e diretrizes pedagógicas da Educação Integral em tempo integral” (SÃO PAULO, 2015f). Em novembro de 2015, a SME-SP publicou o documento orientador “São Paulo Integral – ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos”, que fornece bases para implantação e debate dessa política na SME-SP, nas DREs e nas escolas de educação infantil e ensino fundamental e nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Convém mencionar que a adesão dessas instituições ao São Paulo Integral não é obrigatória, decorre de aprovação em conselho de escola.

Dentre os princípios, diretrizes e elementos norteadores desse programa, estabelecidos pelo documento orientador referido, estão: (1) o “conceito de Cidade Educadora”; (2) a “educação como instrumento de democracia”, pelo estímulo à participação dos(as) jovens e crianças nas decisões que os(as) afetam; (3) o “diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais”, pelo reconhecimento das diferenças e promoção da equidade; (4) a “autonomia das unidades escolares”; (5) a “comunidade de aprendizagem”; (6) o “currículo emancipatório, significativo e relevante, organizador da ação pedagógica”; (7) os “territórios educativos”, procurando garantir o direito às crianças e adolescentes de circular e ter acesso aos espaços existentes na cidade e no bairro; (8) “expansão qualificada do tempo de aprendizagem”, pretendendo ampliar a jornada educativa, superando “a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos”; (9) a intersetorialidade (SÃO PAULO, 2015e).

Esse documento orientador propõe, como debate central, a “ressignificação do currículo na perspectiva da Educação Integral” (SÃO PAULO, 2015e), defendendo a descolonização e desfragmentação do currículo escolar. O programa dá prioridade inicial à implementação no ciclo de alfabetização e dispõe que a ampliação dos tempos e espaços nesse ciclo tem os objetivos de garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano, como preconizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e

[...] estruturar ambientes formativos que tenham como aspectos relevantes a ludicidade, a fantasia, o mundo infantil que, ao contrário do que se vê hoje, não se encerra na saída da Educação Infantil. É, ainda, perceber o rito da passagem que deve ser instalado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois a criança de seis a oito anos nutre-se do presente, do aqui e agora, agindo com a intensidade que traz da Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2015e).

Na Portaria 7.464, de 3 de dezembro de 2015, esta política institui o “Grupo de trabalho de implementação, acompanhamento e avaliação”, formado por:

- I – 4(quatro) representantes da SME, dentre os quais, o Assessor de Programas Especiais, que o coordenará;
- II – 3(três) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica; 1 (um) da Diretoria de Programas Especiais e CEUs e 1 (um) membro da Supervisão Escolar. (SÃO PAULO, 2015g).

Propõe-se que este grupo coordene a formação de profissionais das escolas e acompanhe aquelas “que aderirem ao programa, fornecendo apoio técnico e pedagógico e formação às unidades integradas pelo programa” (SÃO PAULO, 2015g).

Verifica-se que esta política fornece orientações para a construção de uma educação integral que reconfigure o currículo escolar e não se limite à expansão do tempo de permanência dos(as) estudantes. Contudo, embora defenda a ampliação dos espaços e territórios educativos na jornada diária dos educandos e indique trabalhar intersetorialmente com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente, a falta de clareza das ações governamentais nesse sentido, parece indicar que o desafio da diversificação dos espaços educativos recai, sobretudo, sobre as escolas.

5.2 Repercussões nas escolas

Nesta parte, são apresentados os dados coletados no trabalho de campo, a fim de se analisarem as repercussões da política focalizada em âmbito escolar, isto é, o que se tem feito (práticas) e o que se tem pensado (concepções) nas escolas sobre e a partir daquela política. Estes dados são organizados, aqui, com base nas condições estipuladas nos capítulos anteriores para que a política de educação integral contribua para o aumento das oportunidades de exercício do direito de brincar de suas crianças: a minimização dos constrangimentos do atendimento escolar e a diversificação dos espaços de convivência. Para fins de análise comparativa, essas condições são sintetizadas nos seguintes pares de oposição: “tempos/espaços flexíveis versus tempos/espaços rígidos”; “concepção abrangente de educação integral” versus “Concepção restrita de educação integral como ‘tempo a mais’”.

Escolas e o direito de brincar – práticas e concepções

Aspecto da escola	Favorece	Desfavorece
Prática	Tempos e espaços flexíveis (minimizam os constrangimentos do atendimento escolar)	Tempos e espaços rígidos (mantêm ou acentuam os constrangimentos do atendimento escolar)

Concepção	Concepção abrangente de educação integral	Concepção restrita de educação integral como “tempo a mais”
-----------	---	---

5.2.1 A experiência da Emef A

A Escola Municipal de Ensino Fundamental A (**Emef A**) conta com cerca de 350 estudantes. Está situada em um bairro periférico da cidade de São Paulo, ao lado de uma rodovia muito movimentada, o que resulta em constante poluição sonora na maior parte dos seus ambientes. O local no qual se situa a **Emef A** é literalmente uma rua sem saída. O único equipamento de lazer disponível nas proximidades dessa rua é uma quadra esportiva, aparentemente muito disputada pelas crianças e jovens. Nesta escola, foram entrevistadas duas coordenadoras pedagógicas (CPs), Luísa e Taís, e uma professora do território do saber, Carla.³⁹ Ali, foram realizadas, também, duas imersões na perspectiva do “pesquisador conversador” (SPINK, 2008). Essas atividades de pesquisa aconteceram em março de 2016.

A escola participou do Mais Educação federal por três anos, de 2013 a 2015. Em 2016, decidiu não manter vínculo com esse programa e aderir ao Mais Educação São Paulo, com projetos no contraturno com turmas de 3º, 4º e 5º anos. Segundo Taís,

A proposta é a mesma, só que, no federal, você tem que ter uma turma com 35 alunos e eles têm que fazer todos os projetos do contraturno. Mesmo o aluno que não gosta de música, é obrigado a fazer música. Nós fazíamos por conta da verba mesmo. Agora, neste ano, não fizemos por que não chegou a última parcela. Assim, optamos por fazer o Mais Educação São Paulo, por que pode atender 15 alunos por turma e o aluno pode escolher o projeto de que gosta mais. Pode, ainda, trocar de turma caso não goste da atividade. O Mais Educação federal é mais estaque. A única vantagem em relação ao programa municipal é a verba. (Informação pessoal)⁴⁰.

Taís comentou também sobre os encontros de polos da DRE-BT, realizados no ano de 2015. Para ela, tais encontros “não levaram a lugar nenhum” (Informação pessoal)⁴¹, mas, poderiam ter alguma utilidade para as escolas que ainda não tinham aderido a algum programa de educação integral, no sentido de problematizar e ajudar a pensar sobre esse tema. Contudo, as escolas que já tinham iniciativas nessa perspectiva, como a **Emef A**, estavam precisando de assessoria, especialmente no que concerne à operacionalização dos programas (verba, portarias, documentos), e aqueles encontros da DRE-BT não teriam contribuído para tanto. Taís relatou

³⁹ Aqui e no decorrer da apresentação dos dados obtidos nas escolas, os nomes são fictícios para preservar o anonimato das pessoas que colaboraram como informantes da pesquisa.

⁴⁰ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 31 de março de 2016.

⁴¹ Ibid.

ter feito essa crítica à DRE-BT. Luísa, por sua vez, não tinha conhecimento daqueles encontros até então.

Em 2016, a **Emef A** aderiu ao programa São Paulo Integral, especificamente para as suas três turmas de 1º ano. Segundo Luísa, a decisão de participar deste programa não foi consensual na escola. No final de 2015, essa questão foi posta em pauta no conselho de escola e as professoras do ciclo de alfabetização se opuseram à proposta, alegando insuficiência de recursos materiais para a realização de “outras atividades” fora do período regular, bem como deficiência de alguns espaços coletivos da escola, como o parque, que “muitas vezes fica em manutenção”, e a brinquedoteca, “pouco equipada”. Contudo, a decisão final cabia ao coletivo do conselho de escola e a maioria de seus membros optou pela implantação do programa. Posteriormente, foi realizada uma reunião com pais, mães e responsáveis das crianças que seriam atendidas pelo programa para comunicar aquela adesão, bem como suas novas disposições pedagógicas e de tempo.

Segundo Taís, a participação da escola nesse programa foi determinante para a escolha do tema do PEA (Projeto Especial de Ação) – que foi “educação integral e interdisciplinaridade” - a ser trabalhado ao longo do ano de 2016 na escola. Os encontros de PEA se davam às terças-feiras e quintas-feiras com os(as) professores(as) que fizeram a opção pela Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). Para garantir que todos(as) esses(as) professores(as) participassem das discussões, os encontros foram organizados em dois horários: de 12h às 13h30, reuniam-se os(as) professores(as) regentes, enquanto os(as) professores do território do saber estavam em atividade com as crianças; de 13h30 às 15h, estes(as) últimos(as) se encontravam para os estudos. Alguns dos temas pautados naquelas reuniões foram: a portaria do São Paulo Integral; vídeos que abordavam a temática da educação integral; e outros debates e reflexões no sentido de fortalecer a compreensão de que “a proposta da educação integral não é exclusiva do 1º ano, atendido pelo São Paulo Integral, mas de toda a escola” (Informação pessoal)⁴². Taís afirmou também que dentre as políticas de educação integral em vigência no município, “a questão do brincar está mais presente no São Paulo Integral” (Informação pessoal)⁴³. Contudo, na **Emef A**, haveria uma preocupação com o brincar não somente pela legislação, mas, pela concepção da própria gestão.

O horário de permanência das crianças que participavam do São Paulo Integral nessa escola era de 11h30 às 18h20 (sete horas no total). A sua rotina ou “linha do tempo” era

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

organizada da seguinte maneira: de 11h30 às 12h, almoçavam e faziam higienização (escovavam os dentes); de 12h às 13h30, participavam das atividades do território do saber; e de 13h30 às 18h20, tinham as aulas do turno regular. As atividades do território do saber ofertadas eram: vivências lúdicas, inglês, música e informática. Segundo Luísa, todas essas atividades foram orientadas por um viés lúdico, sem o formato de aula convencional. Os(as) professores(as) responsáveis por tais atividades compunham o quadro da escola como “especialistas” e completavam a sua carga horária com o território do saber.

Além disso, também no turno regular, a rotina dessas três turmas do 1º ano foi organizada de forma distinta da dos demais anos. Diariamente, tinham um horário-aula (45 minutos) em conjunto, destinado à exploração dos diferentes espaços da escola (parque, quadra, pátio) com atividades lúdicas, de caráter diferente do que é convencionalmente entendido como aula. Com isso, as coordenadoras pedagógicas Luísa e Taís alegaram a intenção de garantir que aquelas crianças tivessem vivências diversificadas e lúdicas na perspectiva da educação integral proposta pelo São Paulo Integral. Alegaram também que a concepção e organização dessa proposta contava com a contribuição permanente da Poei da escola. Luísa explicou essas atividades:

[...] Na segunda-feira e na terça, as crianças têm o “parque dirigido”, quando vão com as professoras para o parque e fazem brincadeiras como corda, elástico, bola, bambolê. Todos os primeiros anos juntos. Na quarta, elas têm a “roda de música”, na qual ampliam o seu repertório, cantam cantigas e fazem brincadeiras cantadas. Na quinta, assistem sempre a um vídeo no pátio. E na sexta é o dia do brinquedo. Fora isso, na linha do tempo de cada professora, também há o dia do vídeo, do brinquedo, entre outros, mas, tentamos garantir essa vivência entre eles. (Informação pessoal)⁴⁴.

As coordenadoras entrevistadas relataram, ainda, que essa nova organização das atividades com as turmas de 1º ano demandou um tempo de adaptação, de modo que, no seu primeiro mês de execução, foram realizadas reuniões semanais de avaliação com os(as) professores(as) responsáveis, regentes e especialistas. Tais reuniões teriam sido necessárias para a organização entre eles(as) e para a articulação das saídas conjuntas das salas de aula. Passado o período inicial de adaptação, aquelas reuniões se tornaram mensais. Foi feito um esforço também para que as professoras regentes tivessem um horário semanal de encontro e planejamento entre elas dentro das suas horas-aula (nomeado na escola como “Jeifinha”). Nesses momentos (às quintas-feiras), as crianças ficavam com os(as) professores(as) especialistas.

⁴⁴ Ibid.

Luísa sinalizou também outras dificuldades encontradas no decorrer daquela proposta. Especialmente no primeiro mês letivo, muitas das crianças das turmas de 1º ano demonstraram “muito cansaço, ia dando quatro, cinco horas, e elas não queriam fazer mais nada” (Informação pessoal)⁴⁵. Ademais, algumas delas saíam de casa entre 10h20 e 10h30 da manhã (o horário que a “perua” as buscava)⁴⁶. Ter-se-iam acrescentado a isso as dificuldades usuais de adaptação das crianças em sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Contudo, pouco a pouco, tanto a escola como as crianças teriam se adaptado à nova rotina, de modo que elas passaram a não demonstrar tanto cansaço como antes.

Outra dificuldade mencionada foi a de que, até o mês de março, a escola não contava com professores(as) de módulo – substitutos(as) - no horário do território do saber, de forma que quando um(a) professor(a) faltava, não havia quem o(a) substituísse, pois os(as) demais estavam em horário de estudo (Jeif ou PEA). Segundo Luísa, “houve dias em que ficamos sem dois professores e os alunos tiveram de ser dispensados” (Informação pessoal)⁴⁷. Inicialmente, a escola também sentiu a falta de um ATE (auxiliar técnico de educação), que seria importante especialmente para o momento da higiene após o almoço. Mas, em março, este profissional já tinha sido contratado. Além disso, a verba de dez mil reais repassada pelo São Paulo Integral, também teria demorado a chegar, o que teria acarretado a falta de materiais básicos para a realização das atividades do território do saber.

Outro obstáculo mencionado por Luísa e Taís foi a evidente resistência de muitos(as) professores(as) à proposta das saídas diárias de sala de aula das turmas de 1º ano durante o turno regular. Em muitas reuniões de professores(as), teriam surgido falas como: “essas crianças só brincam, não fazem mais nada? Não vão aprender a ler e a escrever” (Informação pessoal)⁴⁸? Luísa relatou que a coordenação pedagógica estava se esforçando para ampliar este debate no coletivo da escola, a fim de que não se estigmatizasse o entendimento de que as crianças do 1º ano “só brincam” e de que aumentasse a compreensão de que “sim, elas brincam, qual o problema em brincar? Elas também fazem outras coisas e também serão alfabetizadas” (Informação pessoal)⁴⁹.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Contabilizando tempo de saída e retorno, aquelas crianças ficavam cerca de nove horas diárias institucionalizadas.

⁴⁷ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 31 de março de 2016.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

Segundo Taís, a escola vivia uma espécie de “círculo vicioso”, uma estrutura viciada e acomodada e, para implantar esse projeto novo, foi preciso reestruturar e repensar muitas práticas. Com isso, Taís afirmou se encontrar em uma

“sinuca de bico”, porque, se você impõe ou se você força um pouco, a reação das professoras é o seguinte: “isto é imposição, não sou obrigada a seguir”. E se você também não força um pouco, há uma tendência a se acomodar e não a avançar. Então, tentamos caminhar pouco a pouco. É complicado. (Informação Pessoal)⁵⁰.

Para Luísa, a superação daquela resistência dos(as) professores(as) vinha sendo o maior desafio das propostas vinculadas ao São Paulo Integral na escola. Primeiramente, por que nem todos(as) os(as) profissionais responsáveis pelas turmas de 1º ano tinham concordado com a adesão ao programa, como foi o caso da maior parte dos(as) docentes do ciclo de alfabetização. Além disso, a decisão dos(as) professores(as) do território do saber em assumir esse cargo, em muitos casos, não se devia a uma afinidade pedagógica com a proposta do São Paulo Integral, mas, ao preenchimento da sua jornada integral e a outros ganhos salariais ou de classificação.

Ademais, Taís ressaltou que as professoras “têm a ansiedade de fazer um bom trabalho, de contemplar o que ‘tem que ser feito’. Uma cobrança vinda delas mesmas. Assim, elas ficaram inseguras com essas mudanças” (Informação pessoal)⁵¹. Contudo, ambas as coordenadoras entrevistadas acreditam que a resistência àquelas atividades lúdicas no turno regular, estaria, pouco a pouco, diminuindo, especialmente a partir da abertura de diálogos coletivos e da apresentação, nas reuniões do PEA, de documentos do São Paulo Integral, os quais legitimavam aquelas ações. Com isso, Taís afirmou que

As professoras se tranquilizam e se sentem mais seguras para continuar a proposta. Mas, acredito que só com o tempo, quando as professoras realmente vivenciarem a experiência e notarem que as crianças brincaram, cantaram e também se alfabetizaram, é que vai se desmitificar esta cultura de que só se aprende sentada, escrevendo, copiando. Nós estamos, de uma certa forma, estruturando e dando condições para que o brincar aconteça; agora, se as professoras absorveram realmente... se sair todo mundo da gestão, elas vão continuar fazendo a mesma coisa? Elas terão se apropriado disso? Acho que, hoje, não. Mas, eu vejo assim: até o final do ano elas vão perceber que realmente foi bacana, que o aluno se desenvolveu de uma forma positiva, de uma maneira integral, que amadureceu, que se apropriou da leitura e da escrita, aí então elas vão falar: nossa! Realmente... (Informação pessoal)⁵²

Segundo Luísa,

Uma fala recorrente das professoras é a de que “nós já fazemos isso (brincar com as crianças), a diferença é que agora está registrado, que eu tenho um momento e um

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

espaço e que eu tenho que fazer”. Aí, nós (a coordenação) respondemos: se vocês já faziam, qual o problema de continuar fazendo?”. (Informação pessoal)⁵³.

Na **Emef A**, foi entrevistada, também, a professora Carla, responsável por ministrar a atividade que nomeou de “vivências lúdicas” no horário do território do saber (de 12h às 13h30) com as crianças das turmas de 1º ano. A fala de Carla mostrou-se, em muitos aspectos, consonante à das coordenadoras Luísa e Taís. Carla também contou que as crianças ficavam cansadas na fase inicial de implantação do São Paulo Integral na escola e que, com o tempo, teriam se adaptado. Além disso, também destacou a resistência dos(as) professores(as) às propostas lúdicas de exploração dos espaços com estudantes do 1º ano. Comentou que algumas professoras do 2º ano falavam abertamente:

“eu não quero pegar essa turma no ano que vem, eu, hein! Essas aulinhas aí, é parque, é brincadeira”. Elas querem pegar um segundo ano sistematizado, acostumado com uma rotina. A ideia de que a escola é para aprender a ler e escrever, e não ver que eles estão aprendendo brincando, é muito forte. É uma cultura bem difícil de mudar. Há muitos professores que acumulam Emei e Emef e, mesmo assim, cortam, separam essas práticas. Eu participei de um seminário na DRE-BT sobre aquele livrinho, o Currículo Integrador da Infância Paulistana. Ajuda a acabar com essa ruptura. As crianças chegam na Emef e parece que não têm passado. Eu falo para as professoras: as crianças não precisam sair do 1º ano sabendo ler e escrever, elas têm até o final do 3º ano para se alfabetizarem. (Informação pessoal)⁵⁴.

Carla compunha também o quadro da escola como professora especialista de educação física, de modo que aquelas turmas de 1º ano tinham atividades com ela tanto no turno regular como no horário estendido. Ela ressaltou que, inicialmente,

[...] era difícil para elas (as crianças) diferenciarem uma atividade da outra. Para elas, eu sou professora de educação física e ponto. Mas, eu diferencio as atividades. No território do saber, eu propus o projeto de “vivências lúdicas”, que não ficou atrelado somente ao esporte. É um momento em que eu não trabalho, por exemplo, os jogos com bola, os jogos competitivos. É um momento mais voltado à música, com danças, coreografias, e ao resgate das brincadeiras tradicionais, “pé de lata”, “amarelinha”, “bolinha de gude”, “peão”, “elástico” [...], que elas não conhecem nada. No primeiro dia de aula, eu perguntei: “o que vocês conhecem de brincadeira”? Elas responderam: “massinha”. O primeiro contato com bambolê elas tiveram aqui. E elas não teriam problema para falar do que conhecem, por que, quando eu proponho “vamos brincar disso”, elas logo falam: “eu sei, eu sei”! Elas não conhecem mesmo, há uma defasagem muito grande. (Informação pessoal)⁵⁵.

Na visão de Carla, essa defasagem se deve principalmente à falta de espaços abertos, públicos, para brincar livremente. Comentou que a comunidade próxima à escola “é uma rua só, não tem praça, só uma quadra”. Haveria, nessa comunidade, uma pessoa responsável por organizar os horários de uso da quadra, mas, segundo ela, “ali, os pequenos não têm vez”. Além

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

disso, para Carla, “se as crianças não têm o contato com essas brincadeiras fora, onde vão ter? Por isso, pensei em ter um lugar para a vivência do brincar” (Informação pessoal)⁵⁶.

Carla relatou que, ao longo das semanas, as crianças se acostumaram com a nova proposta e entenderam que, naquele momento do território do saber com ela, “não tem bola”. As crianças também teriam demonstrado uma constante receptividade e disposição para as atividades propostas, bem como notável alegria em construir e manipular brinquedos e em vivenciar brincadeiras que não conheciam antes.

Esse relato da professora Carla ajuda a refletir sobre a relação entre infância e cidade e sobre os papéis que a escola pode e/ou deve assumir perante essa realidade. Por meio de conversas com as crianças nas duas imersões realizadas nessa escola, procurou-se conhecer um pouco sobre as oportunidades de brincar que encontravam em suas comunidades de origem. Quando perguntadas se brincavam na rua, em muitos casos (por volta da metade das crianças), a resposta foi negativa, por motivos semelhantes entre si, tais como a proibição dos pais e mães devido aos perigos do bairro (violência, carros, drogas). Em seguida, exemplificaram: “brinco em casa mesmo”; “vou para a casa da minha prima”, “fico jogando vídeo game”; “brinco em casa, mas, às vezes vou ao clube com meu pai” (Informação pessoal)⁵⁷. Outras crianças disseram que brincavam fora de casa, mas, somente por que havia condições específicas que lhes possibilitavam isso, tais como: “às vezes meu tio sai com a gente e fica olhando a gente brincar”; “eu moro numa rua sem saída, então, não passa carro, dá para brincar com meu irmão”; “minha mãe deixa, mas, só na frente de casa” (Informação pessoal)⁵⁸. Ainda que em menor número, houve também aquelas que relataram brincar na rua sem muitas restrições de tempo e espaço, sendo a maioria meninos. Dentre as brincadeiras que esse grupo de crianças vivenciavam fora de casa, mencionaram o futebol, bicicleta e pipa.

Com a escassez de condições e oportunidades de brincar das crianças em suas comunidades de origem, verifica-se que a escola não somente pode se tornar uma alternativa - às vezes a única - para essa vivência, mas também pode oportunizar o aprendizado de brincadeiras, como uma forma de aquisição cultural. Esse enredo, contudo, pode revelar-se controverso à medida que as brincadeiras se tornem parte de “um conteúdo a ser ensinado”. Tanto pode a brincadeira entrar na escola, contribuindo para tornar esta última um lugar mais agradável, como pode a escola incorporar o brincar à sua lógica instrucional, descaracterizando o caráter lúdico inerente àquela atividade.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Informação pessoal fornecida a Fernando Pereira em 7 de abril de 2016.

⁵⁸ Ibid.

Durante uma das duas imersões realizadas na **Emef A**, acompanhei uma atividade de Carla com sua autorização prévia: a “vivências lúdicas”. Naquela ocasião, ela forneceu giz às crianças e propôs que desenhassem e brincassem de amarelinha. Essa professora esteve constantemente atenta, ajudando àqueles(as) que tinham alguma dificuldade, mas, não se mostrou preocupada em controlar a atividade, de modo que as crianças escolheram livremente com quem e em que área da quadra iriam brincar. Assim, formaram-se espontaneamente em grupos de duas ou três e desenharam as “amarelinhas”, de tamanhos e formas diversas.

No decorrer da observação, surgiram alguns questionamentos, tais como: por que só giz? Por que desenhar e brincar só a “amarelinha”? Caso as crianças tivessem o giz em mãos em um espaço não escolar, não dirigido e não institucionalizado, como a rua, por exemplo, será que se comportariam da mesma forma? O que elas desenhariam no chão? Aparentemente, as crianças não se incomodaram com as opções dadas pela professora e não desenharam outra coisa senão amarelinhas. No entanto, alguns meninos rapidamente se desinteressaram pela brincadeira e começaram a conversar entre si e a andar e correr pelo espaço. A professora Carla manteve-se tranquila, apenas observando, conversando e atendendo quem solicitava sua ajuda ou intervenção. Tal postura dessa professora permitiu entender que a sua atividade se constituía, de fato, como um tempo propício para a brincadeira, respeitando a decisão das crianças de participar ou não, bem como de sair da brincadeira quando assim o quisessem.

Posteriormente, ao fazer uma avaliação daquela atividade observada, ainda que não se tenha chegado a qualquer posição conclusiva a respeito da sua validade, foi possível inferir que o tema do brincar nesta escola é delicado e requisita uma constante e dedicada reflexão. Por um lado, a atividade proporcionou tempo e espaço seguros e relativamente amplos para brincar, algo a que grande parte das crianças não tinha acesso em quase nenhum outro momento de suas vidas. Por outro lado, esse brincar mostrou-se institucionalizado, isto é, restrito aos limites característicos da instituição escolar, de modo que o único brinquedo era o giz, o único lugar era a quadra, o único grupo etário eram as crianças de 1º ano e tinha hora certa para começar e para terminar.

Enquanto uma atividade dirigida, com intencionalidade formativa, as “vivências lúdicas” de Carla contribuíram para a ampliação do repertório de brincadeiras das crianças, que poderão acessá-lo em seus momentos livres, seja na escola ou em outros espaços, enriquecendo suas brincadeiras, bem como seus aprendizados. Também indica contribuir para a preservação e resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Brinquedos e brincadeiras esses que, outrora, eram transmitidos de maneira espontânea entre crianças mais velhas e mais

novas nos espaços de convivência comuns e, com a escassez desses espaços nas metrópoles, coloca-se para a escola tanto o potencial como a responsabilidade de contribuir para o suprimento dessa lacuna.

Embora não se tenha realizado observação das atividades lúdicas no turno regular, os relatos das entrevistas revelaram que tais atividades foram, também, dirigidas. É possível supor que essas brincadeiras dirigidas permitem uma maior legitimidade - ainda pequena no coletivo da escola - do que se fosse feito um esforço para fornecer espaços ricos, diversificados e seguros para que as crianças brincassem livremente e sem controle ou coordenação das pessoas adultas. Com isso, pensar em tempos e espaços escolares que, de fato, respeitem e valorizem o direito de brincar das crianças parece um desafio ainda “fora do alcance”.

No que se refere ao diálogo entre escola e comunidade e à utilização de equipamentos de cultura ou lazer no território, a experiência da **Emef A** é ainda tímida. As coordenadoras entrevistadas disseram que nunca saíram de ônibus com aquelas crianças, mas, já fizeram caminhadas para equipamentos de lazer próximos à escola, como um parque para o qual era preciso atravessar a rodovia que fica ao lado da escola.

Contudo, alguns aspectos referentes à “flexibilização dos tempos e espaços”, dados nessa escola, merecem destaque. Foi feita uma proposta para que as crianças de 1º ano tivessem um horário diário destinado às atividades lúdicas extra-classe. Com isso, a escola rompeu sensivelmente com a dicotomia turno-contraturno para aqueles(as) educandos(as), de modo que sua proposta vinculada ao São Paulo Integral não se limitou às atividades do território do saber no tempo estendido, mas, reconfigurou também o turno regular. Também alteraram as formas e os tempos de exploração dos espaços escolares pelas crianças do 1º ano, de maneira que o seu habitual confinamento em sala de aula foi modificado. Nesse processo, as orientações do São Paulo Integral serviram de auxílio para legitimar as propostas de atividades lúdicas no turno regular e para “tranquilizar” as professoras a respeito das suas responsabilidades pedagógicas.

A proposta, no entanto, surgiu da gestão da escola, encontrando muita resistência entre professores(as), os(as) quais entendiam aqueles momentos lúdicos como pouco importantes, perda de tempo, ou empecilho para a realização do que “realmente importaria”: a instrução. Com isso, pode-se verificar a magnitude do desafio de entender o respeito e a garantia do direito de brincar em ambiente escolar. Isto é, se, mesmo para crianças do 1º ano (em geral com 5 ou 6 anos de idade), que passaram a ficar oito horas-aula dentro da escola, há tamanha resistência em propiciar um horário no turno regular para as atividades lúdicas fora de sala de aula, é de supor que quaisquer propostas que considerassem também o tempo de brincar para os demais

anos enfrentariam resistência igual ou maior. Assim, evidencia-se a dificuldade em construir um projeto de educação integral que não se restrinja a um ano ou grupo específico (atendido pela política em questão), mas, que englobe toda a escola.

5.2.2 A experiência da Emef B

O critério amplo de análise aqui proposto - referente à flexibilização dos tempos e espaços educativos - não se limita às iniciativas realizadas dentro das escolas, mas também àquelas que propiciam o acesso das crianças ao convívio em espaços outros, especialmente de caráter informal e não institucional. Com isso, a decisão de realizar trabalho de campo na **Emef B** deveu-se a uma iniciativa que realiza fora dos seus muros, ou melhor, em uma praça pública situada rigorosamente à frente do seu portão de entrada.

Segundo a coordenadora pedagógica Joana, essa iniciativa surgiu no início de 2014, quando foi diagnosticado

[...] que a escola tinha passado, nos últimos anos, por muitas gestões e carecia de um Projeto Político-Pedagógico mais consistente, bem como de marcas que fossem dela [...]. Quando conversamos sobre as novas diretrizes educacionais da prefeitura de São Paulo, estudamos um pouco sobre o que é intervenção social e o que é cidade educadora. Tínhamos uma praça em frente à escola que carecia de melhorias, estava extremamente abandonada, com muito mato, com os brinquedos quebrados e com toda a sua fachada pichada. É uma praça que tem um declive e algumas nascentes. Com essas nascentes, a praça toda era um charco, com muito lixo. Aí, pensamos: se é para fazer intervenção social dentro do território - que é, mais ou menos, a ideia da cidade educadora - não vamos pensar na praça da Sé, mas, na nossa região, para melhorar a minha vida e a dos meus pares. (Informação pessoal)⁵⁹.

Joana destacou que essa praça era, de certa forma, uma extensão da escola, pois, mesmo antes das intervenções, os(as) estudantes sempre ficavam lá, tanto antes do horário de entrada como após a saída. A primeira experiência, em 2014, foi com os(as) alunos do 9º ano, quando pintaram a fachada e os bancos da praça. Essa iniciativa teria chamado a atenção da comunidade, pois o lugar estava há muito tempo abandonado, seja pelos moradores, que não se preocupavam em recolher as fezes dos cachorros e pouco conviviam naquele espaço, seja pelo poder público, que não propunha qualquer intervenção ali. Em novembro de 2014, a escola solicitou um palco à DRE-BT e realizou uma intervenção artística, com apresentações de estudantes (bandas e coral) e de grupos artísticos da comunidade local. Teria sido a primeira intervenção cultural na praça em muitos anos, o que teria aproximado as pessoas do bairro,

⁵⁹ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 28 de abril de 2016.

curiosas para saber o que estava acontecendo. A escola intitulou a iniciativa de “ocupe a praça”. Seguiram-se a isso mutirões de limpeza e encontros com outros grupos interessados em intervenções urbanas. Contudo, Joana relatou o seguinte ocorrido:

Quando voltei de férias, no mês de janeiro, a praça tinha sofrido uma intervenção de um grupo que cava lagos, feito por pessoas relacionadas a um grupo chamado “Existe água em SP”. Nessa intervenção, esse pessoal cavou cinco lagos. Aí, na primeira semana de aula, recebi uma ligação da subprefeitura, que queria saber se a escola tinha envolvimento nessa ação. Eles estavam querendo multar, por que tinha sido feito uso do solo, que precisa da permissão da subprefeitura. (Informação pessoal)⁶⁰.

Joana comunicou à subprefeitura do Butantã, que veio a saber da intervenção depois do ocorrido. Sabia que tinha sido realizada por pessoas entusiastas do projeto da escola, mas, que não tinha sido avisada a respeito. Posteriormente, foi enviado um engenheiro agrônomo para averiguar aqueles lagos e ele avaliou positivamente aquela intervenção. Em março de 2015, foi realizada uma audiência com a subprefeita, na qual compareceram a equipe gestora e estudantes da escola, membros(as) da comunidade e integrantes do grupo que tinha cavado os lagos. Segundo Joana, a intenção da escola era entender como a subprefeitura cuidava dos espaços públicos e como a escola poderia trabalhar em parceria.

Na ocasião, a subprefeita questionou muito a questão dos lagos e perguntou: “alguém aqui participou disso”? Havia pessoas ali que tinham participado, mas, tentamos encaminhar a conversa, dizendo: “o lago está lá, está sendo cuidado e é isso que importa. Está servindo como fonte de pesquisa para os alunos, além de ter se tornado um atrativo para a praça”. Ela já tinha um programa para aterrar os lagos, por que a prefeitura não costuma assumir fontes, lagos, por que não tem infraestrutura para cuidar e fazer manutenção. O grupo dos lagos se comprometeu a cuidar e a escola a acompanhar. (Informação pessoal)⁶¹.

Depois disso, a praça receberia uma série de melhorias: pintura do calçamento; restauração e pintura da quadra; cronograma de poda; instalação de lixeiras. Para Joana, “chamamos a atenção do poder público e ele atendeu. Esse era um dos objetivos da escola, mostrar para os alunos que, quando você se organiza coletivamente e trabalha como um organismo, você muda as coisas” (Informação pessoal)⁶².

Em dois anos, a escola protagonizou a realização de seis eventos na praça. A escola possui, na internet, um blog e uma página no Facebook, nos quais estão disponíveis fotografias e relatos de alguns daqueles eventos e de outras atividades realizadas no local. Dentre estas, está o processo de construção e pintura de mesas de xadrez, nas quais a escola realiza um projeto

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

ligado ao programa Mais Educação federal. Naquelas páginas virtuais, estão disponíveis também registros de aulas, leituras, cirandas e brincadeiras naquela praça.

Os(as) estudantes do 9º ano pesquisaram, em seu TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria), as nascentes e a vegetação local e realizaram uma série de intervenções, colocando placas explicativas em toda a extensão da praça. Joana afirmou que, após as intervenções realizadas pela escola e por grupos parceiros, tanto os(as) estudantes, como os(as) moradores(as) locais vinham relatando que o local passou a ser ocupado por mais pessoas e com maior frequência do que anteriormente. Essa coordenadora pedagógica apresentou também um breve histórico da **Emef B**, destacando a relevância da experiência interventiva na praça para a modificação de alguns aspectos que marcaram a relação da escola com a comunidade nas últimas décadas. Afirmou que, antes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, o público atendido pela escola era majoritariamente de classe média e,

Quando começou a atender crianças de bairros periféricos, mudou bastante a relação do bairro com a escola. Ela não é do bairro e o bairro não quer ela. Até por uma questão de gestão, que deixou suas marcas nos muros altos e nas grades, essa escola se tornou, nos últimos vinte anos, muito fechada. Aqui é um bairro residencial de classe média. Nós quisemos mudar um pouco essa relação: “somos meninos em processo de desenvolvimento e também fazemos parte de tudo isso, somos também dessa praça, somos também desse lugar, a partir do momento que estamos nessa escola”. Afinal, sentimos que muitas pessoas de fora melhoraram o olhar em relação à escola. Tivemos festas em que pessoas do bairro entraram e falaram: “nossa, meus filhos estudaram aqui e fazia trinta anos que eu não entrava aqui”. (Informação pessoal)⁶³.

Após a entrevista, Joana propôs uma caminhada pela praça. Pude notar que é um lugar agradável e convidativo. Havia dois adolescentes conversando à beira de um dos lagos e uma criança brincando sozinha e tranquilamente na parte dos brinquedos. A quadra esportiva estava em bom estado e havia algumas pessoas adultas conversando em seu entorno. As placas colocadas pelos(as) estudantes da **Emef B** especificavam as espécies das árvores e explicavam as características e importância dos lagos. Havia poemas escritos nas suas escadarias, também pintados pelos(as) estudantes dessa escola.

Uma avaliação desta experiência rica possibilita, contudo, alguns questionamentos. O conceito de cidade educadora, ao ser apropriado ao projeto político-pedagógico dessa escola, contribuiu para que sua equipe pensasse em atividades para fora dos muros, bem como para tornar parte do seu território (a praça) em um espaço educativo. No entanto, ainda que a escola tenha assumido papel fundamental nessa proposta, mostrando seu potencial para articular diferentes setores da sociedade civil e do poder público, o desafio de ampliar os territórios

⁶³ Ibid.

educativos, convertendo-os em áreas acolhedoras para a liberdade de brincar das crianças parece uma exigência muito elevada para a escola, que não é capaz de fazê-lo sozinha, haja vista as dificuldades enfrentadas.

Ademais, as crianças atendidas pela **Emef B**, em sua maioria, não residem naquele bairro, de modo que os benefícios ocasionados pela intervenção na praça só poderão contribuir para o aumento das oportunidades de brincar dessas crianças à medida que a escola e seus(as) professores(as) se disponham para tal. E, quando essas crianças voltam às suas comunidades de origem, muito dificilmente encontram iniciativas parecidas às apresentadas pela escola. Há de se considerar também que a existência de uma praça nas proximidades daquela Emef foi uma pré-condição para sua intervenção educativa no local, condição essa que não se verifica em grande parte das escolas do Butantã.

Contudo, verificou-se que aquela intervenção estimulou os(as) professores(as) a saírem das salas de aula e a utilizarem o espaço da praça com maior frequência do que antes da proposta. Além disso, essa iniciativa parece contribuir, ainda que paulatinamente, para diminuir o isolamento da escola em relação à sua comunidade, bem como para dar visibilidade às crianças atendidas pela escola no espaço público local.

5.2.3 A proposta da DRE-BT e as experiências das Emefs C e D

Por meio do acompanhamento e registro de algumas das atividades da DRE-BT na proposta *Educação Integral para uma São Paulo Educadora*, do acesso a documentos e registros dessa DRE e também das entrevistas realizadas com alguns dos seus integrantes e com profissionais das escolas, pude apreciar alguns dos avanços, desafios e pontos críticos daquela proposta. No 2º Seminário Diálogos em Educação Integral, que concluiu o ciclo de ações da proposta (Grupo de Trabalho, encontros por polos, curso) no ano de 2015, os agrupamentos de escolas (polos) compartilharam suas experiências ao longo do processo. Dentre as contribuições e potencialidades oriundas daquelas atividades, foram apontadas por participantes do seminário:

- Ampliação de repertório sobre educação integral;
- Educação integral como eixo de diálogo entre diferentes segmentos;
- Estabelecimento de parcerias com instituições do entorno das escolas;
- Oportunidades para conversar e articular ações conjuntas;

- Verificação de que as escolas compartilham de territórios, serviços e equipamentos comuns;

- Fortalecimento da identidade e autoria das escolas.

Dentre as dificuldades e desafios referentes aos encontros e/ou à realização da educação integral, as porta-vozes dos polos no seminário destacaram:

- Características, lógicas e problemas estruturais das escolas, tais como: turmas numerosas; jornada de trabalho que não favorece planejamento coletivo; gestão escolar baseada no fluxo e demanda e não na qualidade.

- Estrutura da política pública, que não prevê a integração entre escolas e entre escola e comunidade;

- Escolas que são “de passagem”, com estudantes que não residem no seu entorno, dificultando as ações comunitárias;

- Transporte escolar deficiente, dificultando a permanência dos(as) estudantes e participação nos projetos;

- Desconexão ou dicotomia entre turno/contraturno e currículo/projetos;

- Pouco envolvimento do coletivo da escola;

- Territórios vulneráveis e perigosos, dificultando as saídas com estudantes pelo bairro;

- Descontinuidade do público dos encontros por polos;

- Falta de clareza sobre o que é educação integral: tempo integral, projetos, territórios?

- Resistência e desconfiança de pais e comunidade às atividades fora de sala de aula no turno regular.

Esses pontos críticos apontados, mais numerosos do que aqueles relativos às contribuições, estão relacionados tanto aos moldes nos quais se construiu a proposta de educação integral da DRE-BT como também a obstáculos estruturais de cunho social, cultural e político, encontrados pelas escolas, e que interferiram, direta ou indiretamente, na concretização daquela proposta. Com isso, é possível afirmar que o desafio da educação integral é bastante complexo e extrapola, em muitos aspectos, a abrangência das práticas normalmente atribuídas à educação escolar, bem como àquelas a que normalmente se propõe a política educacional.

Contudo, algumas dificuldades e avanços encontrados na iniciativa da DRE-BT são particularmente merecedores de destaque aqui. Como mencionado anteriormente, o formato itinerante, por meio do qual se realizaram os encontros por polos, concorreu para a sua descontinuidade, para a inconstância de pessoas participantes e, possivelmente, para o pouco

envolvimento delas nas ações sugeridas. Além disso, o modelo habitual de implementação das políticas educacionais - “de cima para baixo” – parece ter influência sobre o nível de adesão e comprometimento por parte das instituições que estão na base dessa hierarquia, as escolas. Ainda que a participação das escolas naqueles encontros fosse, em certa medida, voluntária, aparentemente muitos(as) dos(as) profissionais entendiam aquela proposta como uma imposição ou como “uma obrigação a mais”.

Com tudo isso, algumas metas inicialmente estipuladas pelo Grupo de Trabalho Educação Integral (GT-EI) não obtiveram os resultados esperados. A meta de que os(as) participantes dos encontros fossem representativos(as) de todos os segmentos da comunidade escolar, por exemplo, teve realização parcial. Poucos encontros contaram com a presença de estudantes. A presença de pais e outras pessoas da comunidade, por sua vez, foi quase nula. Ademais,

[...] constatou-se que as pessoas que participavam dos encontros por polo praticamente não se engajavam no compartilhamento dos temas e pontos de vista no universo de suas próprias categorias, ou seja, “representantes” não mantinham conversações com “seus representados” (GHANEM, 2015b, p. 5).

Os encontros não contaram com a presença de pessoas de organizações da sociedade civil e de outros setores governamentais, tanto nos polos como no curso sobre projeto pedagógico, de modo que o fortalecimento das ações intersetoriais, almejado pelo GT-EI, também não foi alcançado. Além disso, algumas proposições – “lições de casa” – estipuladas pelo GT-EI nos encontros, foram cumpridas de maneira parcial ou sequer foram executadas pelas Emefs. Exemplificando, a partir do terceiro encontro por polo, foi fornecido ao grupo de participantes um roteiro de observação acerca dos territórios circundantes das unidades escolares, a fim de que verificassem as características locais, sua disposição de espaços potencialmente educativos, suas condições de calçamento, limpeza, transporte, bem como a circulação de pessoas adultas e a interação de crianças naqueles lugares. Contudo, esse mapeamento e diagnóstico do território não foi realizado por grande parte das escolas.

Por outro lado, a intenção, expressa por todos os polos no seminário referido acima, de continuar com os encontros após o encerramento daquele ciclo, bem como os apontamentos positivos que fizeram sobre o programa, indicam que essa experiência, ou alguns dos seus procedimentos, teve anuência por parte das escolas. Assim, apesar das dificuldades apontadas, o programa propiciou oportunidades de reflexão sobre a educação integral, de participação crítica das escolas na implementação dessa política educacional e de compartilhamento de

práticas entre escolas, algo pouco usual para estas. Ademais, nesse processo, 29 escolas da jurisdição da DRE-BT incluíram a educação integral em seu PPP (Projeto Político-Pedagógico) e PEA (Projeto Especial de Ação). É de se destacar, ainda, que as reclamações e reivindicações feitas pelos polos por melhores condições dos territórios para a realização de atividades fora dos muros escolares, demonstram que, em alguma medida, houve um alargamento da sua concepção de educação integral em relação à visão mais corrente, restrita à ampliação do tempo de permanência dos alunos nos prédios escolares.

O debate conceitual da educação integral, embora tenha permeado todo o percurso da proposta da DRE-BT, foi focalizado especialmente nos dois primeiros encontros por polos. Naquelas ocasiões, foi proposto que as unidades escolares expusessem suas ações ou projetos já em curso, que dialogassem com a perspectiva da educação integral. Foram mencionadas atividades do Mais Educação federal como rádio e jornal; atividades artísticas, culturais, esportivas e políticas – grêmio e assembleias estudantis – no contraturno ou no turno regular; projeto de alimentação saudável; projetos interdisciplinares e trabalhos do ciclo autoral. Esse último foi elogiado por se desenvolver de acordo com temas de interesse dos(as) estudantes e por permitir ações conjuntas, articuladas, entre turmas e séries distintas. Identificou-se, também, que o currículo das escolas era excessivamente fragmentado em disciplinas, horários e espaços estanques, com pouco ou nenhum diálogo e articulação entre si. Também foi diagnosticada a pouca interação das escolas com os espaços e equipamentos potencialmente educativos dos territórios locais e da cidade. Sobressaiu-se, ainda, a

[...] percepção de que o trabalho escolar se fragiliza quando a escola é entendida como “local de passagem” para os alunos (no sentido de que não residem no entorno) e também quando, por razões relacionadas à economia e à especulação urbana, há rotatividade nas famílias que habitam o entorno da escola. Em territórios onde há muita vulnerabilidade econômica, social e de sujeição à violência, a escola precisa ainda mais integrar uma rede de proteção. (GHANEM, 2015c, p. 3).

Nas quatro escolas em que foi realizado trabalho de campo, ainda que tenham sido selecionadas por seus aspectos destacados na proposta da política em questão, as pessoas entrevistadas forneceram indicativos de que o alcance do debate da educação integral era ainda tímido no interior daquelas unidades e, conseqüentemente, pouco fundamentava suas práticas. Mesmo na experiência da **Emef A**, que escolheu a educação integral como foco principal para discussão em seu PEA, as coordenadoras Taís e Luísa avaliaram que, embora o interesse pelo tema fosse crescente na escola, era visto pela maioria do corpo docente como um assunto alheio às suas atuações rotineiras. No entanto, Taís (**Emef A**) ponderou que o enfoque insistente nessa

temática foi posto recentemente na SME, basicamente a partir da atual gestão, e que, “até chegar na ponta, na prática do professor, demora mesmo” (Informação verbal)⁶⁴. Quando perguntada se acreditava que o debate da educação integral contribuiria para agregar reconhecimento ao direito de brincar das crianças, Taís respondeu que “sim, mas, a médio, longo prazos” (Informação pessoal)⁶⁵. Para Taís, este processo envolve aspectos que fogem ao alcance imediato das políticas, como histórico de vida e formação dos(as) docentes, bem como uma cultura escolar arraigada e de difícil transformação.

Em entrevista realizada com a diretora Maura, da **Emef C**, antes de iniciar as perguntas, foi apresentado sinteticamente o tema desta pesquisa, ressaltando o problema da recorrente e imprecisa associação entre educação integral e ampliação da jornada escolar. No entanto, mesmo após essa introdução, quando perguntada sobre a abrangência desse debate no interior da escola, Maura manifestou uma visão restrita sobre o assunto, limitando-se a descrever as atividades no contraturno e a utilidade das verbas e dos materiais proporcionados pelas políticas, desconsiderando o debate conceitual da educação integral e sua abrangência para a organização curricular. Em contrapartida, essa diretora demonstrou preocupação com o tempo de permanência dos(as) estudantes, afirmando que

[...] uma das “regras” das atividades do Mais Educação federal aqui na escola é que sejam lúdicas. Do meio-dia às duas horas, tem que ser lúdico. Eles têm matemática, mas, não é aquela matemática de sentar e ficar fazendo continha, isso é proibido. Nós trabalhamos muito com os jogos, com espaços diferenciados fora da sala de aula, como o auditório, a quadra e a brinquedoteca. Por que, se já é um saco ficar cinco horas sentado, imagina duas horas a mais. (Informação pessoal)⁶⁶.

Com base na fala acima, presume-se que Maura, mesmo apresentando uma concepção restrita de educação integral, considerou que as atividades em tempo estendido deviam fazer uma educação abordando outros aspectos da vida das crianças, que não aqueles que se cristalizaram na prática escolar. Assim, não se pode afirmar que um olhar sobre a educação integral restrito à ampliação da jornada, indica, necessariamente, que o “tempo a mais” será entendido como repetição do modelo de aulas ou manutenção dos constrangimentos à infância característicos desse modelo. Por outro lado, no caso de Maura, aquela visão restrita pareceu resultar na ideia de que a ludicidade e as atividades agradáveis são importantes, sobretudo, no tempo estendido, realçando a fragmentação ou a dicotomia entre turno e contraturno.

⁶⁴ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 7 de abril de 2016.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 20 de abril de 2016.

A **Emef C** realizava atividades do programa Mais Educação federal com turmas de 2º, 3º e 4º anos. Maura ressaltou que a verba repassada por esse programa em 2015 fora muito útil para alugueis de ônibus e compra de materiais referentes às atividades propostas, como rádio e banda. Relatou, no entanto, que, em 2016, a escola não recebera qualquer repasse e se utilizava dos mesmos materiais comprados no ano anterior. Afirmou também que as crianças gostavam muito daquelas atividades.

Mediante as conversas realizadas com algumas crianças dessa escola, verificou-se que elas tinham diferentes visões a respeito das atividades do programa federal. Algumas das falas registradas a esse respeito, foram: “Eu gosto de ficar no reforço, porque aprendo coisas”; “Eu acho chato, mas gosto, de algumas coisas, da banda, às vezes. E também gosto porque dá para brincar no intervalo”; “Eu gosto da informática e do coral, só”; “Eu gosto mais de jogar futebol”; “Eu gosto de tudo”. Essas falas, ainda que registradas em conversas informais, em momentos de passagem e sem um aprofundamento das temáticas abordadas, permitiram reconhecer que o programa Mais Educação federal, não concebendo o critério de escolha dos(as) estudantes em suas atividades, tende a reforçar alguns dos constrangimentos característicos da educação formal tradicional, como a participação obrigatória dos(as) estudantes em atividades nas quais não se interessam.

A Poei (Professora Orientadora de Educação Integral) Suzana, dessa mesma Emef, confirmou que as crianças “gostam de algumas atividades mais do que de outras, dependendo da afinidade de cada uma” (Informação pessoal)⁶⁷. Ela relatou que, a partir do segundo semestre de 2015, a coordenadora de então teria estimulado a reorganização das atividades do Mais Educação federal, a fim de que as crianças pudessem escolher em quais participariam. Essa proposição, no entanto, teria gerado um embate junto aos professores e às professoras ministrantes das atividades, que já vinham desenvolvendo um roteiro de ações e, com a nova distribuição de grupos, teriam de revisá-lo. Para Suzana, “Nesse período a mais, elas (as crianças) querem fazer o que têm vontade. Eu acho que estamos distantes de algo que seja realmente significativo para elas” (Informação pessoal)⁶⁸.

Suzana disse que soube dos encontros por polos da DRE-BT em 2015, mas, não foi possível estar presente em nenhum. Comentou também sobre as atividades de formação mensais que ocorreram, em 2016, nessa mesma DRE. Ainda que não tenha conseguido comparecer a todas, por algumas terem coincidido com o horário em que trabalhava em uma

⁶⁷ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 13 de abril de 2016

⁶⁸ Ibid.

escola particular, ela considerou aquelas em que esteve presente bastante enriquecedoras, especialmente por lhe terem possibilitado conhecer as experiências de outros professores e professoras, e ainda outros(as) Poes, o que lhe trouxe inspiração para o seu trabalho. Suzana não participava dos encontros de Jeif da escola, pois se davam no mesmo horário em que estava com as crianças. Quando perguntada sobre o alcance do debate da educação integral em suas práticas, sua resposta limitou-se a mencionar as dificuldades estruturais da escola (escassez de espaços e falta de professores) para a realização das atividades. Contudo, assim como a diretora Maura, Suzana demonstrou preocupar-se com o aumento das horas de permanência das crianças na escola, bem como com as suas oportunidades de brincar nesse tempo:

Eu fico com eles no período que não têm aula e antes de irem embora. Geralmente, fico com eles no parque, e é quando eles brincam. Mas, quando chove, tenho que levá-los para a quadra ou tenho que passar um filme. Acho que tem um problema: quando e como vai se dar o brincar? Mas é bem difícil. Eles já ficam seis aulas sentados. (Informação pessoal)⁶⁹.

A coordenadora Ana, da **Emef D**, também associou o tema da educação integral à política educacional, abordando sobretudo suas implicações no âmbito da jornada ampliada. No entanto, em alguns momentos da entrevista, diferenciou o “tempo integral” da “educação integral” e afirmou que existia um esforço da escola para flexibilizar os tempos e espaços educativos, ainda que fosse difícil, já que

O professor tem um bloco de aulas e vai seguir aquele bloco. Para ele ficar disponível para a escola durante o dia todo – que acho que seria o certo - teria que ganhar para isso. Mas, ele tem que acumular cargos. Acho que um fator dificultador é que tem muita burocracia nessa coisa de atribuição. Entendo que a jornada dos professores deveria ser mais flexível. Por exemplo, contrata o professor por vinte e cinco horas e ponto. Acho que a escola tinha que contar com o corpo de professores e, segundo os seus projetos, organizar os seus horários da melhor forma possível. (Informação pessoal)⁷⁰.

No que se refere ao tema da brincadeira, Ana destacou uma proposta feita por professoras do 4º ano, na qual as crianças teriam inventado e construído brinquedos com sucatas para brincar junto com as turmas de 1º ano em sala de aula. Também afirmou que

[...] muitos professores estão trabalhando de uma maneira bem lúdica, por que, senão, a própria criança não aguenta ficar até as 18h30. Tem o xadrez, que desenvolve bastante a criança, tem as professoras de artes e de informática, que fazem um trabalho bem interessante. Na parte da regência de sala, neste ano, eu vejo que as professoras estão trabalhando de uma forma mais lúdica, mas, são dois anos conversando para

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 6 de maio de 2016.

puxar mais para a ludicidade. Mas, eu acho que ainda falta muito. (Informação pessoal)⁷¹.

Ana salientou que as atividades de formação realizadas na DRE-BT, no início de 2016, vinham contribuindo para que as professoras do ciclo de alfabetização repensassem suas práticas e as tornassem menos enrijecidas. Para ela, a fala de um gestor tem menos força de persuasão do que aquela vinda de um docente e, com algumas provocações provenientes daquelas atividades na DRE-BT, afirmou ter ganhado aliadas entre as professoras na proposição de debates sobre a importância do lúdico para as crianças. Por fim, defendeu que “essa formação tem que ser para todos, especialmente dentro do espaço da escola, por que, assim, se alcançam mais pessoas” (Informação pessoal)⁷².

Mediante as informações coletadas nessas entrevistas, verificou-se uma tendência: ao abordar o tema da educação integral, a maior parte das pessoas entrevistadas entendeu que se tratava mais de uma questão de tempo de escolarização do que de uma questão conceitual e curricular, mesmo quando se procurou conduzir a conversa para estas últimas abordagens. Com isso, remeteram-se ao tema do contraturno escolar e aos programas em vigência nas escolas - Mais Educação federal, Mais Educação São Paulo e São Paulo Integral -, que preveem a ampliação da jornada dos(as) estudantes. Particularmente a proposta da DRE-BT - que abordou a educação integral de forma desarticulada da extensão da jornada -, parece não ter exercido influência decisiva sobre essas escolas, ao menos na visão das pessoas entrevistadas. Este alcance aparentemente pequeno da proposta, contudo, permite algumas interpretações. Primeiramente, sob uma ótica quantitativa. Ao todo, o número de docentes que participou dos encontros por polos foi de 324, e o de coordenadores(as) pedagógicos, foi de 49. Esses números, ainda que se mostrem expressivos, podem ser relativizados à medida que se considere que poucas dessas pessoas participaram de mais de dois ou três encontros.

Além disso, as ações da DRE-BT se voltaram sobretudo para a reflexão e problematização da educação integral, o que dificilmente implicaria ações imediatas e visíveis em uma pesquisa de recorte e alcance limitados como esta. Segundo o Diretor Regional de Educação do Butantã, André Bafume, a iniciativa da DRE-BT procurou contribuir

Para um processo de reflexão, que eu acho que é fundamental. Até então, o tema da educação integral não era discutido, e a discussão ajuda a ressignificar a prática escolar e a olhar para as crianças numa outra perspectiva. Não dá para descartar tudo e começar do zero. É preciso, primeiramente, haver um olhar de estranhamento para

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

o seu fazer e para a escola da qual se faz parte. Mas é um processo tímido. (Informação pessoal)⁷³.

Um técnico da Diretoria de Orientação Técnica-Pedagógica (DOT-P) da DRE-BT entrevistado, relatou ter identificado, ao longo dos encontros por polos e a partir dos seus debates voltados à educação integral, alguns fatores potencializadores de mudanças no currículo das unidades escolares e em suas práticas pedagógicas. Escolas que já participavam de programas de “educação integral em tempo integral” teriam demonstrado algum repertório prévio nas temáticas pautadas e teriam aproveitado os encontros para expressarem suas insatisfações e para vislumbrar soluções para seus problemas, como indisciplina dos(as) alunos(as), adoecimento de professores(as), conflitos pessoais. Além disso,

Alguns gestores das escolas se viam em uma posição autoritária, de pouco diálogo e de decisões muito centralizadas neles. Tivemos casos em que esses gestores começaram a repensar suas práticas nesse sentido. Também tivemos relatos de professores que começaram a ouvir mais os alunos e também a repensar suas práticas. (Informação pessoal)⁷⁴

Esse técnico da DOT-P afirmou ainda que, durante o processo dos encontros por polos, conseguiu identificar as equipes escolares que se interessaram e acreditaram mais na proposta e aquelas que permaneceram mais fechadas ou indiferentes. Para ele, as escolas que avançaram mais na proposta da educação integral, em geral, já tinham uma predisposição para aquele debate. Este processo, no seu ponto de vista, teria contribuído para que essas escolas ganhassem autonomia no debate da educação integral, bem como para que algumas decidissem aderir aos programas São Paulo Integral (6 Emefs no território da DRE-BT) e Mais Educação federal (17 Emefs).

Também no *Curso sobre projeto pedagógico*, verifiquei, tanto pela observação presencial em três dos seus encontros como pelo acesso a seus registros, propostas de atuação que rompiam com as práticas escolares tradicionais, tais como: (1) promover a participação de toda a comunidade escolar (estudantes, pais e mães, funcionários não-docentes) no planejamento educacional, considerando a realização de assembleias, convocação de representantes de sala (alunos) no planejamento anual; (2) procedimentos para identificar a realização de direitos educacionais de crianças e jovens; (3) mapeamento de equipamentos sociais, culturais ou esportivos do entorno; (4) Práticas educacionais que favoreçam a ampliação do emprego e renda para a comunidade.

⁷³ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 31 de março de 2016.

⁷⁴ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 17 de março de 2016.

Elie Ghanem, ministrante desse curso, propôs aos participantes que preenchessem fichas individuais ao final dos encontros, a fim de coletar suas opiniões sobre o processo. Dentre os aprendizados registrados nessas fichas, destacam-se aqui:

(1) Aprendi que a educação integral já está acontecendo. O que é necessário é expandi-la; (2) A escola/educação por si só não tem condições de alcançar a meta integral. É necessário que parcerias sejam estabelecidas e conquistadas; sem que a escola seja “encarada e aprendida” como um mero depósito por mais tempo em horas de permanência. Essa meta quebra uma série de padrões e paradigmas já estabelecidos; (3) A troca de opiniões diferentes nos faz refletir e rever nossas práticas e nos dá ideias para a resolução de problemas. Hoje, consegui perceber o quanto o professor e a escola extrapolam o seu papel por falta de integração entre os equipamentos públicos e estrutura de atendimento. Acho que a palavra-chave para darmos o pontapé inicial é “articulação”; (4) A vontade de construir uma educação integral é grande, no entanto, há muitos empecilhos legais, financeiros; (5) Há um abismo entre a concepção de educação integral e a política de educação integral. Esse abismo explicita a angústia entre os participantes, pois o estudo teórico explicita a falta de respaldo às políticas implementadas. Por conta disso, e dado o lugar da formação, um curso vinculado à DRE-BT/SME, as discussões precisam reverberar nas propostas da política educacional. Por outro lado, se considerarmos o objetivo do encontro, evidencia-se também a contradição entre projetos pedagógicos para educação integral e a política da SME; (6) A discussão sobre a dicotomia entre educação integral e educação em tempo integral. Esses conceitos não eram tão diferentes um do outro para mim anteriormente; (7) Aprendi que é importante conhecer a comunidade/entorno para pensarmos em propostas para educação integral. (GHANEM, 2015a, p. 36-38).

Também houve resistência e críticas a esse curso, destacando-se as relacionadas à sua forma de operacionalização, que envolveu a construção conjunta e coletiva e não um formato de conferência centrada no “professor do curso”. Assim, a principal reclamação apresentada pelos(as) participantes foi referente à escassez de respostas e conceitos definidos trazidos por aquele “professor”. Por outro lado, a maior parte dos elogios referiu-se à oportunidade, propiciada pelo curso, de trocas entre escolas e com aquelas do mesmo polo. Contudo, como dito anteriormente, esta pesquisa não considerou a busca de informação sobre a repercussão desse curso no modo de atuação dos(as) professores(as) participantes em suas escolas, de modo que não há em que se basear para avaliar se proporcionou mudanças.

Nas quatro Emefis abordadas aqui, as pessoas entrevistadas enalteceram as atividades de formação que assumiram um formato de compartilhamento de experiências entre profissionais das escolas, especialmente aquelas em que professores(as) propunham formação para os seus pares. Esse modelo compartilhado teria possibilitado a reflexão dos(as) professores(as) participantes por meio de uma espécie de “efeito demonstração” entre pares, isto é, pela partilha de experiências e suas respectivas dificuldades, desafios e avanços. Sobressaiu-se também, nesses relatos, a contribuição das atividades de formação que abordaram o documento *Currículo integrador da infância paulistana* (SÃO PAULO, 2015d), sendo este potencializador

de reflexões e revisões práticas sobre o brincar na escola, bem como sobre a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

Destacou-se ainda, em todas as entrevistas, a ideia de que o “tempo a mais” na escola não pode e não deve se configurar como “mais do mesmo”. As equipes gestoras e professoras mostraram preocupar-se com o fato de que as crianças já ficavam por muito tempo sentadas assistindo às aulas e que as atividades no contraturno deveriam seguir outras metodologias. Nessas escolas, a palavra de ordem para as atividades em tempo estendido pareceu ter sido o “lúdico” ou a “ludicidade”. Na prática, assumiram diferentes configurações, considerando-se a utilização de espaços fora das salas de aula, a utilização de jogos e, em alguns casos, visando a atender às áreas de interesse das crianças. Contudo, em todos os casos analisados, verificou-se que a destinação de tempos e espaços para a brincadeira realmente livre, não conduzida, foi quase nula e, quando considerada, era exclusividade dos intervalos entre as atividades.

Convém salientar também que a ideia de ludicidade apresentada naqueles relatos soou demasiadamente imprecisa, incorporando uma grande diversidade de atividades – como “vivências lúdicas”, “parque dirigido”, “roda de música”, apresentação de vídeo, informática, matemática, xadrez, jogos indígenas, aulas do turno regular – e espaços também diversos (sala de aula, quadra, parque, auditório, pátio, praça). Pressupõe-se, com isso, que tais atividades assumiram características e conduções também variadas e, como esta pesquisa não se propôs a observar a atuação direta de um número representativo de professores(as), não cabe aqui abordar as peculiaridades que esse lúdico porventura tenha assumido naquelas escolas. No entanto, evidenciou-se nas entrevistas que a ideia de ludicidade não é sinônimo de brincar e, menos ainda, de brincar livre. A ludicidade foi apresentada como um tipo de tratamento e organização pedagógicos diferenciados daquilo que tradicionalmente é feito pela educação escolar.

Assim sendo, convém retomar a indagação: em que medida a estrutura do dia-a-dia e o currículo dessas escolas estão contribuindo para que as crianças tenham oportunidades para exercer o seu direito de brincar? Para explorar essa questão, primeiramente,

É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. (BORBA, 2007, p. 43).

Conforme essa mesma autora:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e

dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (Ibidem, p. 43).

Tendo em vista as citações acima, bem como os debates apresentados nos capítulos anteriores, para se avaliar a contribuição da política de educação integral para o exercício do direito de brincar, parece importante considerar, primeiramente, o tempo livre de que dispõem as crianças atendidas em seu dia-a-dia. Como mencionado, esse tempo livre, em geral, limita-se aos intervalos entre as atividades. No programa São Paulo Integral, o tempo destinado a esses intervalos está disposto no artigo 7º da Portaria nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015:

Na composição do tempo de permanência diária dos educandos matriculados em Unidades Educacionais de Ensino Fundamental, observar-se-á:

I. carga horária mínima de 08 (oito) horas-aula diárias durante todo o período de efetivo trabalho educacional;

II. 01 (uma) hora diária de intervalo, distribuída na jornada do educando, garantindo, no mínimo, dois tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horários previamente definidos, para todos os dias da semana (SÃO PAULO, 2015a).

Esse programa, ao disponibilizar uma determinação legal clara para o tempo de intervalo entre as atividades formais nas escolas participantes – algo não encontrado nas normas do Mais Educação federal e do Mais Educação São Paulo –, indica zelar por uma garantia mínima de tempo livre e de brincar das crianças. No entanto, convém problematizar se este tempo estipulado, sendo compartilhado com a alimentação e higiene, seria razoável para a garantia do direito de brincar das crianças participantes. A dúvida abrange ainda outras questões relacionadas à vida dessas crianças, como a disponibilidade de ambientes seguros, despoluídos, inclusivos e diversificados para brincar fora dos prédios e horários escolares. Neste sentido, o Comentário Geral nº 17 do Comitê dos Direitos da Criança, salienta que

[...] os Estados precisam trabalhar no sentido da desinstitucionalização de crianças, mas até que esse objetivo seja alcançado, devem adotar medidas para garantir que todas essas instituições garantam tanto os espaços quanto as oportunidades para que as crianças se associem com os seus pares na comunidade, para brincar e participar de jogos, exercícios físicos e a vida cultural e artística. Essas medidas não devem ser restritas a atividades obrigatórias ou organizadas: são necessários ambientes seguros e estimulantes para as crianças participarem do brincar livre e da recreação. Sempre que possível, as crianças devem ter essas oportunidades nas comunidades locais. (COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2013).

Algumas conversas com as crianças permitiram reconhecer de modo explícito que muitas de suas comunidades de origem apresentam um cenário de ameaça real da criminalidade e de uma vida urbana agressiva: “lá onde eu moro tem muito ladrão, já roubaram um carro do meu pai”; “tem uns maconheiros que ficam bem na frente da minha casa”; “tem um tio meu que foi preso, ele é ladrão”; “na minha rua, passa muito carro e as motos passam voando” (Informação pessoal). Diante desse quadro, a princípio incontornável, a escola se apresenta

como um espaço propício para a convivência das crianças e, em alguns casos, como a sua única oportunidade de brincar entre pares.

Em uma das imersões realizadas na **Emef A**, sentei-me em um banco do pátio dessa escola e permaneci ali por cerca de dois minutos, observando as condições dos brinquedos do parque que ficava ao lado. Simultaneamente, três meninas brincavam “de mão”⁷⁵ no centro daquele pátio, a cerca de dez metros de distância de mim. Uma delas se aproximou e perguntou: “Você é o professor de matemática”? Após minha resposta negativa, as outras duas se aproximaram e uma delas perguntou: “Você é pai de aluno”? Expliquei rapidamente que eu era estudante e que estava ali para conhecer a escola e para conversar com as crianças sobre minha pesquisa. No decorrer da conversa, elas contaram que eram alunas do 3º ano e estavam na escola esperando “a hora do projeto” (Mais Educação São Paulo), que começaria em vinte minutos. Perguntei se elas moravam naquela vizinhança e as três responderam que sim. Em seguida, indaguei: “e nessa rua dá para brincar”? Responderam em uníssono: “Não”. Contaram que raramente suas mães e pais permitiam, devido aos riscos da vizinhança. Após cinco minutos de conversa, elas decidiram voltar a brincar.

Esse breve diálogo foi demonstrativo de uma realidade que, provavelmente, corresponde à de muitas outras crianças daquela escola. As três meninas não podiam brincar em sua rua e, enquanto esperavam o horário de uma atividade do contraturno escolar, tiveram a oportunidade de brincar por volta de trinta minutos em um espaço amplo e seguro, o pátio escolar. Relataram também que aquela situação era rotineira para elas, ou seja, sempre se encontravam antes do “projeto” para brincarem juntas. Perante a ausência de ambientes propícios para o brincar infantil, a escola e suas atividades em tempo expandido (e intervalos) podem ampliar as oportunidades de brincar das crianças, como no caso relatado acima. Entretanto, este caso isolado não se mostrou um indicativo de que a escola fazia um esforço para garantir tempos e espaços de brincadeira livre para suas crianças.

Quanto às condições estipuladas nesta pesquisa para identificar a contribuição da política em questão para a realização do direito de brincar, referentes à minimização dos constrangimentos do atendimento escolar à infância – como controle adulto e confinamento –, convém retomar algumas considerações. As atividades do contraturno, que, segundo as entrevistadas, eram predominantemente lúdicas, revelam um duplo sentido. Por um lado, aparentam ser menos constrangedoras do que as convencionais, permitindo que as crianças explorem outros espaços que não somente a sala de aula e interajam de forma menos rígida do

⁷⁵ Brincadeiras geralmente cantadas nas quais as crianças batem com as mãos seguindo ritmos e formas variados.

que nas aulas do turno regular. Com isso, é provável que, nesses momentos, as crianças encontrem condições mais propícias para construir e vivenciar suas culturas de pares, isto é, para conversarem, negociarem, fantasiarem e brincarem, do que nas aulas tradicionais. Por outro lado, aquelas atividades foram descritas como dirigidas, educativas, temporalmente demarcadas, não se constituindo como brincadeira livre, por definição. Essa aparência dicotômica das “atividades lúdicas” do contraturno foi claramente exemplificada na fala de um menino, registrada durante o seu intervalo entre as atividades da **Emef C**: “nos projetos, a gente só brinca, não faz lição. Quer dizer, não é que nem agora, mas, não tem nada de lição, essas coisas”.

Assim, as atividades do contraturno nas escolas analisadas indicaram flexibilizar tempos e espaços de interação das crianças e minimizar (ou não reforçar) os constrangimentos convencionais do atendimento escolar, ainda que propiciando poucos e curtos momentos para o brincar livre. Porém, no que se refere às atividades do turno regular, apenas a **Emef A** propôs uma flexibilização estrutural nos tempos e espaços das crianças – somente para aquelas de 1º ano -, ainda que a coordenadora da **Emef C** tenha afirmado que as professoras regentes dessa escola estavam mudando suas abordagens pedagógicas, visando a uma maior ludicidade em suas aulas. Esse enredo parece reiterar a lógica de fragmentação entre turno e contraturno, comum às políticas de ampliação da jornada escolar no país (ARROYO, 2012). Revela também que o debate da educação integral é ainda tímido no interior das escolas abordadas e pouco interferiu na sua organização curricular.

No que diz respeito ao tópico do confinamento, convém considerar duas nuances: o confinamento que se dá dentro da sala de aula e aquele que se dá no conjunto das dependências escolares. Na primeira categoria, como descrito, a dicotomia turno-contraturno mostrou-se também patente. Salvo uma exceção (**Emef A**), no turno regular das escolas analisadas, o modelo tradicional de confinamento em sala de aula pareceu praticamente inalterado. Nas atividades do contraturno, no entanto, esse confinamento não foi mantido ou acentuado, pelo contrário, foi feito um esforço para que as crianças explorassem diferentes espaços escolares de formas também diversas.

Quanto à realização de atividades fora dos prédios escolares, a experiência mais destacada dentre as quatro aqui abordadas, foi a da **Emef B** e sua intervenção em uma praça do seu entorno. Na **Emef D**, a coordenadora Ana frisou a carência de espaços públicos disponíveis nas proximidades dessa escola, “Até tem um espaço aqui perto que está ocioso e que poderia ser revitalizado e utilizado pela escola, mas, tem uma barreira enorme entre nós, que é uma

avenida perigosa” (Informação pessoal)⁷⁶. Em vista disso, Ana problematizou a ampliação da jornada dos(as) estudantes naquela escola:

Uma das nossas barreiras é que temos salas lotadas e a escola não tem tantos espaços assim. Temos mais de 700 alunos, somando manhã e tarde. Tenta colocar todos esses alunos neste espaço... não dá. Tem que ser escalonado. Temos uma quadra só, é complicado. Em dias de chuva, é ainda pior por que ficamos sem parque e sem área externa. (Informação pessoal)⁷⁷.

Taís e Luísa, da **Emef A**, afirmaram que não costumavam fazer passeios de ônibus com as crianças, mas, mencionaram três caminhadas realizadas a equipamentos de cultura e lazer próximos à escola. No âmbito da proposta da DRE-BT, o levantamento sobre as condições do território para a construção de “itinerários educativos” assumiu diferentes tratamentos em cada um dos seis polos. A partir do quinto encontro, essas discussões se intensificaram e ocasionaram uma série de ações, tais como: no Polo 1, foi feito esforço para a composição de uma rede de proteção social, por meio da articulação com o Fórum de Direitos das Crianças e Adolescentes (FoCA Pinheiros); o Polo 2 colocou em debate a relação entre escola e comunidade, problematizando o modelo de escola que atende à demanda de matrículas, mas, não atende e não estabelece vínculos com sua comunidade e entorno; três escolas do Polo 3 realizaram uma ação conjugada (caminhada) na Semana da Consciência Negra; o Polo 4 já contava com algumas ações articuladas entre escolas, como uma Caminhada pela Paz e vinculação com o FoCA; no Polo 5, foram desenvolvidos Centros de Memória, (que promovem um estudo de cada bairro) e uma horta comunitária; as escolas do Polo 6 procuraram estabelecer um fluxo de informações sobre as atividades oferecidas no CEU⁷⁸ (Centro Educacional Unificado) Uirapuru e sobre um parque linear. Segundo João Kleber de Santana Souza, da SME-SP,

[...] em geral, as escolas que saíram dos muros não tiveram problemas. Não temos relatos de incidentes. Temos uma escola que ocupou a praça, uma que, ao menos uma vez por mês, fazia uma caminhada ao CEU. No entanto, fomos acusados de estar defendendo uma espécie de precarização, como se as saídas das escolas deversem ser necessariamente conduzidas por ônibus. Mas, o próprio território, a biblioteca, o CEU, a praça, o parque, eram vistos como espaços não pedagógicos. Isso começou a ser rompido naquelas reuniões de polos. Quando uma escola (**Emef B**) mostrou o seu projeto de ocupação da praça, três ou quatro escolas passaram a observar que tinham praças também ao seu lado. Isso não acontecia antes. A meu ver, várias escolas avançaram e aquela ideia inicial de que se tratava de precarização, com esse processo, passou a ser entendida de outra forma. (Informação pessoal)⁷⁹.

⁷⁶ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 6 de maio de 2016.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Os CEUs são equipamentos educacionais criados, em 2001, pela SME-SP, priorizando regiões de maior vulnerabilidade social a fim de articular atividades de educação, lazer, cultura, esporte e trabalho.

⁷⁹ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 29 de mar. de 2016.

Essa ideia de que a realização de atividades nos espaços comunitários denota a precarização da educação foi manifestada por Suzana, Pôei da **Emef C**: “por um lado, eu concordo, acho legal sair da escola, mas, por outro, acho que é uma justificativa para não usar e não melhorar o espaço da escola, que, muitas vezes, não dá conta dos projetos no contraturno” (Informação pessoal)⁸⁰. Suzana declarou que, embora **Emef C** fosse grande, contando com uma quadra, um parque e um auditório, ocasionalmente esses espaços não supriam a demanda das atividades, especialmente em dias de chuva, pois os horários dos projetos do Mais Educação federal no contraturno coincidiam com as aulas no turno regular do outro período (da tarde). A diretora Maura, da mesma **Emef C**, ao ser perguntada sobre a apropriação de espaços comunitários para a realização de atividades, mencionou algumas caminhadas que a escola realizou com seus alunos para o CEU Butantã e saídas de ônibus a museus e outros espaços culturais da cidade. Contudo, não considerou a apropriação de outros espaços públicos da comunidade local, afirmando que era difícil sair com as crianças, por serem “muito pequenas”.

Ainda que se tenham realizado levantamentos do território e, com isso, algumas escolas tenham ampliado as ações articuladas entre si e com outros órgãos públicos e organismos da sociedade civil, esse processo é ainda incipiente. Isto é, as ações fora dos prédios escolares são, em geral, pontuais e não rotineiras. Excetuando-se a **Emef B** e seu movimento de apropriação da praça “ao lado”, que ocasionou intensificação de atividades educativas fora dos seus muros; a ampliação da jornada escolar nas outras três Emefs aqui abordadas tem se constituído como um processo notório de institucionalização das crianças atendidas, bem como do seu brincar.

⁸⁰ Entrevista concedida a Fernando Pereira em 13 de abril de 2016.

Conclusão

A pesquisa aqui apresentada se empenhou em responder um problema formulado inicialmente da seguinte maneira: em que medida a política de educação integral em construção na Zona Oeste do município de São Paulo contribui para as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças atendidas?

Porém, com os resultados obtidos, acredito que não é possível responder ao problema tal como colocado acima, pois, os elementos disponíveis não pareceram suficientes para, de alguma forma, exprimir em termos quantitativos (“em que medida”) a contribuição daquela política para o direito de brincar das crianças. Primeiramente, porque as quatro instâncias políticas – programa Mais Educação federal; programa Mais Educação São Paulo; programa São Paulo Integral; e a proposta *Educação Integral para uma São Paulo Educadora* da DRE-BT - aqui abordadas, ainda que tenham diretrizes comuns e ocasionalmente se articulem intersetorialmente, têm procedimentos distintos e suas repercussões nas escolas se mostraram também particulares. Ademais, a contribuição das experiências escolares para o direito de brincar das crianças, em muitos casos, mostrou-se ambígua, ou seja, favorecendo em alguns aspectos e não favorecendo em outros.

Tendo em vista os rumos e âmbito desta pesquisa e o que foi possível detectar a partir destes, nesta conclusão, parece mais apropriado explicitar a pergunta à qual os resultados obtidos com a investigação permitem responder: em que aspectos e de que forma as políticas indicam contribuir para as oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças?

Com base no que foi descrito, observa-se que a orientação fornecida pelo programa São Paulo Integral, ainda que este seja muito recente, favorece as oportunidades de brincar das crianças, como foi detectado na **Emef A** em sua proposta de saídas de sala de aula com atividades lúdicas durante o turno regular. Embora as coordenadoras Taís e Luísa (**Emef A**) tenham salientado que sua preocupação com o brincar era anterior àquele programa, também relataram que o suporte legal e documental fornecido contribuiu para propor, legitimar e apoiar aquela iniciativa junto ao corpo docente da escola.

O encaminhamento da **Emef A**, no entanto, recebeu notória resistência de professores(as) da escola, que a entenderam como algo de pouco ou nenhum valor educacional. Considerando-se que, no momento das entrevistas, a iniciativa da **Emef A** tinha sido iniciada há pouco mais de um mês, não é possível prever seus alcances, isto é, se será duradoura e se proporcionará mudanças na concepção daquela equipe escolar a respeito do brincar na escola.

Ainda assim, o programa São Paulo Integral, ao priorizar sua implementação para o ciclo de alfabetização (1º a 3º anos) e fornecer um documento orientador (SÃO PAULO, 2015e) claro e relativamente sintético (42 páginas), enfatizando a importância do lúdico na organização curricular daquele ciclo, indicou favorecer iniciativas de flexibilização dos tempos e espaços educativos. Esse programa também prevê acréscimo no repasse de verbas e em contratação de profissionais para as escolas que o implementam com estudantes do ciclo de alfabetização, indicando alguma coerência entre seu discurso e prática.

Além disso, o programa instituiu um “Grupo de trabalho de implementação, acompanhamento e avaliação” nas DREs e na SME, responsável por dar apoio técnico e pedagógico às escolas inscritas e coordenar a formação de professores(as). As professoras entrevistadas enalteceram dois aspectos dos encontros de formação em 2016: o formato de compartilhamento de ações entre professores(as); as temáticas abordadas no documento *Currículo integrador da infância paulista* (SÃO PAULO, 2015b) -.

Os programas Mais Educação federal e Mais Educação São Paulo, por sua vez, não fornecem às escolas inscritas orientação clara e consistente para uma organização curricular voltada à educação integral, limitando-se a sinalizar a operacionalização das suas atividades em tempo estendido. Assim, tais políticas indicam reforçar a mentalidade de que cabe ao contraturno realizar uma educação que aborde outros aspectos da vida dos(as) estudantes que não aqueles convencionais relacionados à instrução. Verificou-se, também, que as equipes escolares, em geral, entendem os projetos realizados fora do turno regular como algo de valor inferior ao ensino tradicional. Ademais, averiguou-se que há pouca articulação de professores(as), atividades e temáticas entre aqueles dois turnos. Dessa forma, os procedimentos desses dois programas pareceram insuficientes para estimular a flexibilização dos tempos e espaços escolares no turno regular, bem como para superar a dicotomia turno-contraturno.

No entanto, os ciclos de aprendizagem instituídos pelo Mais Educação São Paulo parecem contribuir para a flexibilização das metas educativas por ano, como no ciclo de alfabetização, que, a partir do programa São Paulo Integral, passou a priorizar tanto a alfabetização como a ludicidade no currículo escolar. Além disso, a meta do Mais Educação São Paulo, de aumentar a adesão das escolas de sua jurisdição ao Mais Educação federal, foi acompanhada de critérios de contratação e remuneração de pessoal mais adequados do que o modelo de voluntariado disposto pelo programa de âmbito federal. O Mais Educação São Paulo

também se diferencia do programa federal por favorecer que os(as) estudantes escolham as atividades do contraturno nas quais irão participar.

A proposta *Educação integral para uma São Paulo educadora*, da DRE-BT, por sua vez, destacou-se por não vincular a ideia e a realização da educação integral ao tempo de escolarização. Assim, ainda que o seu alcance tenha se mostrado tímido nas quatro escolas abordadas nesta pesquisa, possibilitou alguns avanços consideráveis: como impulsionar o mapeamento do território, o debate sobre a educação integral e a articulação entre escolas por meio de agrupamentos por polos. Embora não se tenha realizado observação direta dos encontros por polos a partir de 2016, os relatos coletados indicaram amadurecimento nessa proposta da DRE-BT em relação ao ano anterior. Ao incorporar as Emeis aos agrupamentos por polos, essa DRE aparenta se esforçar para aproximar duas etapas da educação básica e, assim, agregar às Emefs alguns debates que normalmente são mais presentes nas Emeis, como o do brincar. Conforme aqueles mesmos relatos, em 2016, as temáticas abordadas nos encontros passaram a considerar prioritariamente as áreas de interesse apontadas pelas escolas, embora a educação integral tenha se mantido como “pano de fundo” da proposta da DRE-BT. Este último aspecto parece indicar uma ruptura com uma prática arraigada, na qual as escolas, estando na base da hierarquia administrativa, são vistas somente enquanto unidades executoras de determinações superiores.

Nas quatro unidades escolares abordadas aqui, houve indicativos de que a ampliação do tempo de permanência das crianças se dava, de maneira geral, com atividades mais diversificadas e de forma menos rígida do que nas aulas convencionais do turno regular. Considerando-se que, para muitas das crianças, eram escassos os ambientes propícios para brincar fora das escolas, aquele “tempo a mais” pareceu oportunizar a sua convivência entre pares e alguns momentos de brincadeira livre, especialmente nos intervalos entre atividades, que pouco encontravam em suas comunidades de origem. Para algumas das crianças com quem conversei, o simples fato de “não ter lição” tornava as atividades do contraturno mais agradáveis do que as do turno regular. Com isso, no turno estendido, os constrangimentos do atendimento escolar à infância pareceram ser, em alguma medida, minimizados.

Contudo, parece ainda incerto se os moldes dentro dos quais têm se dado a ampliação da jornada escolar nessas políticas de fato favorecem as oportunidades para o exercício do direito de brincar das crianças atendidas. Primeiramente, porque, na maior parte das entrevistas realizadas com as equipes escolares e mesmo entre as pessoas que afirmaram reconhecer a importância do brincar na escola, evidenciou-se uma concepção “pedagogizada” do brincar,

justificando-o mais por sua importância no desenvolvimento infantil do que por seu mérito enquanto direito. Dessa forma, mesmo que as escolas incorporem a responsabilidade de oferecer condições para o brincar infantil, parece evidente o risco de que, em contexto escolar, a brincadeira seja voltada a uma lógica utilitária e exógena, enquadrada às expectativas e moldes escolares, negligenciando fundamentos básicos do brincar como liberdade e diversão.

O documento orientador do programa São Paulo Integral, ao tratar do lúdico no espaço escolar, ainda que defenda a criatividade, a autonomia e a imaginação infantis, não aprofunda esse problema recorrente e que me parece essencial: a descaracterização da brincadeira para que seja “educativa”. No Mais Educação federal, este problema parece ainda mais acentuado, pois não considera as áreas de interesse dos(as) estudantes enquanto critério para sua participação nas atividades, de forma que sequer o fundamento lúdico da decisão é respeitado. Convém considerar também que as escolas em que foi realizado trabalho de campo foram selecionadas por se destacarem na proposta das políticas e em aspectos ligados à temática desta pesquisa, permitindo supor que os seus avanços relacionados ao brincar dificilmente serão encontrados nas demais escolas da jurisdição da Diretoria Regional de Educação Butantã. Do mesmo modo, se aquelas escolas indicadas como mais avançadas encontraram uma série de obstáculos, estes, possivelmente, serão ainda maiores nas “menos avançadas”.

É notório também que as políticas indicaram contribuir muito pouco para a superação da dicotomia turno-contraturno. Assim, mantendo-se essa fragmentação e a mentalidade de que as atividades diferenciadas e lúdicas são tarefa do tempo estendido, parece difícil que as escolas concebam uma reorganização curricular que contemple tempos e espaços de convivência informal, férteis para a brincadeira livre. Mesmo a proposta da DRE-BT, que propôs a superação daquela dicotomia como uma de suas metas, não indicou ter alcançado o interior das escolas de forma satisfatória.

Essas dificuldades se devem também à insuficiência e inoperância dessas políticas no sentido de modificar algumas condições estruturais das escolas, aparentemente necessárias para a realização da educação integral, tais como adequação de horários para planejamento coletivo e quantidade de alunos(as) por turma. Contudo, convém ressaltar que, tanto a proposta da DRE-BT, como o programa São Paulo Integral, são muito recentes e, assim sendo, dificilmente teriam produzido efeitos em termos de reflexão e subsídio para a prática imediata.

Contudo, frente à informação coletada, acredito que se confirma a hipótese inicialmente proposta, de que a política de educação integral em construção na Zona Oeste de São Paulo está

contribuindo para com o aumento das oportunidades de exercício do direito de brincar das crianças.

Tendo em vista todos esses empecilhos para a realização do brincar na escola, suponho que dificilmente a educação formal poderá fornecer condições para a vivência da brincadeira livre que possam ser comparadas às dadas em ambientes informais e diversificados da vida pública. Desse modo, a contribuição da política em questão para promover acessibilidade às crianças para o convívio em ambientes comunitários e informais é um fator importante para a garantia do seu direito de brincar.

A possibilidade, recém instalada pela DRE-BT, de que profissionais e estudantes das diferentes escolas de um mesmo território possam gerar consensos a respeito de uma interpretação desse território e de alternativas de atuação já indica uma notável contribuição dessa proposta em favor do exercício do direito de brincar das suas crianças. Os conceitos norteadores de cidade educadora, “educação comunitária”, “territórios educativos” e “comunidade de aprendizagem”, presentes naquelas políticas, também são indicadores de um empenho para romper com o tradicional distanciamento entre escola e comunidade. Como relatado anteriormente, esses conceitos contribuíram de forma decisiva para a iniciativa da **Emef B** intitulada “ocupe a praça”. Destaca-se, ainda, o fornecimento de recursos previsto pelo programa Mais Educação federal para a realização de atividades em finais de semana e feriados nas dependências das escolas, o que possibilita que comunidades carentes de espaços públicos de lazer utilizem os equipamentos escolares para tanto.

Porém, é evidente que todos esses esforços são ainda muito limitados para modificar o cenário de precariedade da vida urbana, característico de muitos bairros em que se situam escolas vinculadas à DRE-BT. Transformar esses lugares em áreas acolhedoras para liberdade de brincar das crianças é necessário e um enorme desafio. Ainda que as escolas possam assumir papel fundamental neste projeto, é uma exigência excessivamente elevada se procurarem cumpri-lo isoladamente. Diante desse quadro, a contribuição das políticas de educação integral em curso na área da DRE-BT para aumentar o acesso das crianças a ambientes informais, inclusivos e diversificados, indicou-se importante, mas, notoriamente insuficiente.

Por fim, no meu ponto de vista, as diretrizes e os conceitos dispostos nas políticas de educação integral aqui tratadas - como relação entre escola e comunidade, intersetorialidade e reorganização curricular na perspectiva da educação integral -, concorrem, ainda que paulatinamente, para uma revisão das práticas escolares autoritárias e constrangedoras, bem como para um currículo escolar mais atento às culturas não oficiais, como as culturas locais e

as culturas da infância. No entanto, aparentemente, em todos os setores da educação formal, existe uma grande distância entre o ideal e o real e entre o discurso e a prática. Para mudar esse cenário, acredito que seria preciso fazer mais do que já vem sendo feito, incluindo campanhas de opinião pública até o envolvimento de uma grande multiplicidade de atores sociais na proposição das políticas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANCED (Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente). 2º *Relatório Alternativo: Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) – Período 2004-2014. Análise sobre os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://ecpatbrasil.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/RELATORIO-ALTERNATIVO-CDC.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- ARIÉS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro escola: passo a passo*. São Paulo: Cipó Produções, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1059-1083.
- BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços: tempos do brincar*. 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- _____. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *Brasil. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 33-45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2015.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 143, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/relatorio1.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 de abril de 2007. Institui o programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, nº 80. (Em anexo).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009c.

_____. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 14 de 9 de junho de 2014. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas, em conformidade com o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2014b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação 2014: perguntas frequentes*. 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15784-perguntas-frequentes-mais-educacao-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BROUGÉRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002, p. 5-20.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

_____. *Brinquedos e companhia*. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARBONARI, P. C. Direitos humanos e Educação Integral: Interfaces e desafios. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 222-234.

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral. *Educação em Revista*, v. 31, n. 4, 2015, p. 1-21.

_____. *Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de Vulnerabilidade*. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é Cultura. In: CARVALHO et al. Org(s). *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca (Volume I – Brasil que brinca)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, 2002, p. 247-270.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007, p. 1015-1035.

CENPEC, Carta das Cidades Educadoras. *Cadernos Cenpec*, Nova série, v. 1, n. 1, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. *Comentário Geral nº 17*. 2013. Tradução livre Marilena Flores Martins. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/03465a_12f189361ffa41fd974cbfdd2e479d5e.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990.

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Resolução nº 44/25, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

_____. Collective action and agency in Young children`s peer cultures. In: QVORTRUP, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2005a, p. 231–247. (Versão em português: Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis, p. 1-19).

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago., 2005b, p. 443-464.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 81-103.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 111-121.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 1-17.

FERRONATO, R. F; BATISTA, C. V. M. *Brincar: um direito de liberdade*. Londrina: EDUEL, 2013. 209 p.

FRANCO, R. R. *A fundamentação jurídica do direito de brincar*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da infância e adolescência no Brasil – 2015*. 2015. Disponível em: <<http://www.fundabrinq.org.br/index.php/noticias/156-cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-chega-a-sua-terceira-edicao>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação Integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, mai./ago., 2012, p. 403-422.

GHANEM, E.; SANTOS, M. A. *Alguns significados destacados da ideia de educação integral*. São Paulo, LabSocial, 2009. 12 p.

GHANEM, E. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. In: SÃO PAULO (Cidade). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Uma nova EJA para São Paulo*. São Paulo: SME, 2004. p. 19-23.

_____. *Curso sobre projeto pedagógico; informe final: junho de 2015: DRE-BT*. São Paulo: s. ed., 2015a. 47 p.

_____. *Relatório de resultados alcançados: agosto de 2015: DRE-BT*. São Paulo: s. ed., 2015b. 16 p.

_____. *Informe de reunião*: 9 de fevereiro de 2015: DRE-BT. São Paulo: s. ed., 2015c. 6 p.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

GOMES, A. M. R.; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI et al. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GONÇALVES, G. R. *A crise da cidade em jogo*: o futebol na contramão em ruas da Penha – 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana em Geografia da Universidade de São Paulo.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec/ Nova série*, v. 1, n. 2, 2006, p. 77-85.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 102, jan.-abr., 2008, p. 33-54.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A.. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990.

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, sociedade e culturas*, n. 17, 2002, p. 185-216. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, 1994, p. 105-128. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (org.) BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 13-23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP*, n. 37, 1998, p. 46-57.

MARTINEZ, R. Ecopedagogia e a educação ambiental nas cidades educadoras. In: FERNANDES, R. S.; GROppo, L. A.; BRANDINI, P. (Orgs.). *Cidade: Patrimônio educativo*. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

MARTINS, M. F. O ECA e o direito de brincar. *Le monde diplomatique Brasil*. 2015. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=3132>>. Acesso em: dez. 2015.

MOLL, J. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. *Salto para o futuro: Educação Integral*, v. 18, n. 13, ago. 2008, p. 11-16.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de pesquisa*. v. 112, 2011, p. 33-61.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo em desenvolvimento. *Educação e sociedade*, Campinas, V. 35, n. 128, jul.-set., 2014, p. 659-674.

NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação & Linguagem*, v. 14, n. 23/24, jan./dez. 2011, p. 146-159.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Educação Integral. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. *Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra*. Aprovada em 26 de setembro de 1924 pela Sociedade das Nações. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#IA>>. Acesso em: 19 de out. 2015.

PACHECO, S. M. Proposta pedagógica Educação Integral: elementos para o debate necessário. In: *Salto para o Futuro: Educação Integral*, v. 18, n. 13, ago. 2008, p. 3-10.

PARO, V. H. *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009, p. 13-20.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo, Cortez, 2010.

PEREIRA, M. A. P.; CARVALHO, A. M. A. Brincar, é preciso. In: CARVALHO at al. Org(s). *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca (Volume II – Brincadeiras de todos os tempos)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PINTO, M.; QUINTEIRO, J. A condição social do brincar na escola. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano-15 -, n. 28, vol. 01, jan./jun. 2012, p. 469-490.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006, p. 11-42.

PORTAL DA SAÚDE/SUS. 2015. Brasil. Disponível em:
<<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/19982-brasil-reduz-mortalidade-na-infancia-em-20-acima-da-media-mundial>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. et al. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./dez. 2010, p. 728-750. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, 2014, p. 23-42.

_____. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Pró-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v. 22, n.1, jan./abr. 2011, p. 199-211.

_____. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, n. 141, set/dez. 2010, p. 777-792.

_____. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P. J. A. *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 73-96

_____. *A infância na Europa: Novo campo de pesquisa social*. CEDIC. IEC. Universidade do Minho, 1999. Disponível em:
<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm> Acesso em: fevereiro, 2015.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, 2013, p. 693-728.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, que institui o Programa Mais Educação São Paulo. *Diário oficial da cidade de São Paulo*, 2013. (Disponível em anexo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 2.761, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre a adesão das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo aos Programas Educacionais de âmbito federal. *Diário Oficial da cidade de São Paulo*, 1º mai. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. 2015a. Portaria nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais. *Diário Oficial da cidade de São Paulo*, 4 de dezembro de 2015. (2015^a) (Disponível em anexo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.145, de 1º de julho de 2015. Institui o Programa “Na mesma Mesa” para as Escolas Municipais. *Diário oficial da Cidade de São Paulo*, 02 de jul. 2015. (2015b).

_____. Portal da Secretaria Municipal de Educação. *São Paulo Integral: perguntas mais frequentes*. Publicado em 26 nov. 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Sao-Paulo-Integral--Perguntas-mais-frequentes>>. Acesso em: 14 jan. 2016. (2015c).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72p. (2015d)

_____. Secretaria Municipal de Educação. *São Paulo Integral: ampliando e construindo novos caminhos pedagógicos*. 2015. 42 p. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22501.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015. (2015e).

_____. Portal da Secretaria Municipal de Educação. *Conheça o documento orientador do programa São Paulo Integral*. Publicado em 23 nov. 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Sao-Paulo-Integral--ampliando-e-construindo-novos-caminhos-pedagogicos>>. Acesso em: 25 de nov. 2015. (2015f)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 7.464, de 3 de dezembro de 2015. Institui o programa São Paulo Integral nas escolas municipais. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, 4, dez. 2015. (2015g). (Disponível em anexo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE-BT). *Relato do 2º Seminário Diálogos em Educação Integral: informe final*: 1º de setembro de 2015. s. ed. 2015. 30 p. (2015h).

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. Pelotas: ano 12, n. 21, jul/dez, 2003, p.51-70.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e sociedade*. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Campinas: CEDES, v. 26, n.91, 2005, p. 361-378.

_____. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*, s.l., s.e. 2008, p. 1-31. Disponível em:

<<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20Correntes%20e%20Conflu%20ancias.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, J. S. (Org.). *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015, p. 61-90.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 25, 2007, p. 183-206.

SILVA, M. A. G. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 380-412.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, v. 30, n. 1, 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar. 2001, p. 7-31.

SOARES, N. F. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. 2005. 491f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2005a.

_____. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, v. 7, n. 12, 2005b, p. 8-18. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa-seis/article/view/2100/1780>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n.1, jan/jun. 2006, p. 25-40.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, 2005, p. 49-64.

SPINK, P. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 20, 2008, p. 70-77.

TOMÁS, C. A.; FERNANDES, N. Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In: TOMÁS, C. A.; FERNANDES, N. (orgs). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras*. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Eduem, Maringá, 2014, p. 13-25.

UNICEF BRASIL. 2014. *Infância e adolescência no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 207 p.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA)

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo*, que tem como pesquisador responsável Fernando Silveira de Castro Pereira, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), orientado por Elie Ghanem, os quais podem ser contatados pelos e-mails fernandoscpc@gmail.com e elie@usp.br ou telefone (11) 98785-8265. O presente trabalho tem por objetivo: investigar em que níveis a política de Educação Integral em construção na Zona Oeste de São Paulo indica reforçar ou superar constrangimentos relativos ao atendimento escolar à infância, em especial ao seu direito de brincar. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome:

Local:

Assinatura

São Paulo, ____ de _____ de 2016

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA CONTATOS INSTITUCIONAIS)

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada *Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo*, orientada por Elie Ghanem e que tem como pesquisador responsável Fernando Silveira de Castro Pereira, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), os quais podem ser contatados pelos e-mails elie@usp.br e fernandoscp@gmail.com ou telefone (11) 98785-8265. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

Local:

Assinatura

São Paulo, ____ de _____ de 2016

ANEXO A - PORTARIA Nº 7.464, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2015

Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO:

- o disposto na Constituição Federal de 1988;
- o contido na Lei federal nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e alterações posteriores, em especial, a Lei federal nº 12.796, de 2013;
- o disposto nas Leis nº 10.639, de 2004 e 11.645, de 2008, as quais versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena;
- a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, MEC, 2008;
- as disposições da Lei federal nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- o estabelecido na Lei federal nº 11.494, de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
- o contido na Lei federal nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nas diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em especial, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2010;
- o contido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, MEC, 2007;
- o disposto na Lei nº 16.271, de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo, especialmente no que se refere à meta 9;
- o contido na Lei nº 16.213, de 2015, que dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola – CRECE;
- o estabelecido no Decreto nº 54.452, de 2013, que institui, na SME, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 2013;
- as disposições contidas no Decreto nº 54.454, de 2013, que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das Unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino e decorrentes normas complementares estabelecidas pela Portaria SME nº 5.941, de 2013;
- o disposto na Portaria SME nº 4.672, de 2006, que dispõe sobre o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

a concepção de educação como abrangente dos 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, expressa no art. 1º da Lei nº 9.394/96;

- a Educação Integral em tempo integral, enquanto política pública de educação de uma cidade educadora que, articulando saberes, apresenta-se como potencialidade educativa nos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes;
- a educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões;
- o compromisso de garantir a alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
- a necessidade de estimular e implementar a expansão dos territórios e espaços educativos e da jornada diária dos educandos para, no mínimo, de 7(sete) horas diárias;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído o Programa “São Paulo Integral” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de 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.

Art. 2º - O Programa ora instituído fundamentar-se-á nos seguintes princípios e diretrizes pedagógicas:

I- Princípios:

- a) a cidade como território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade configurando-se, assim, como Cidade Educadora;
- b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável;
- c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;
- d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;
- e) a comunidade de aprendizagem como fundante na construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;
- f) o currículo emancipatório, significativo e relevante, organizador da ação pedagógica nas Unidades Educacionais na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos educandos sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade e na vida de toda a cidade, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;
- g) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;
- h) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem;
- i) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores;

II- Diretrizes pedagógicas:

- a) articular as experiências e saberes dos educandos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover seu desenvolvimento integral;
- b) valorizar o diálogo entre as pedagogias social, popular e formal;
- c) ressignificar o currículo evitando a compartimentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos educandos e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos, ampliando assim as possibilidades de aprender para a valorização da vida;
- d) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, assim como com as organizações da sociedade civil como estratégia necessária à educação para a garantia de direitos às crianças e adolescentes, na perspectiva da educação integral e da gestão democrática;

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

f) promover ações que integram as políticas públicas de inclusão social;

g) desenvolver ações em consonância com a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes apreendam e construam conhecimento juntos, de acordo com as suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

h) compreender a escola como espaço no qual a gestão e vivência democráticas possam ser potencializadas para além das atividades acadêmicas e científicas, por meio de percursos pelos “Territórios do Saber”, dentre os quais a Comunicação, a Oralidade e Novas Linguagens; as Culturas, Arte e Memória; a Orientação de Estudos e Invenção Criativa; a Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde, a Ética, Convivência e Protagonismos; a Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;

i) identificar possibilidades para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras;

j) expandir o tempo de permanência dos educandos para, no mínimo, 07(sete) horas diárias durante todo o período letivo;

k) fortalecer os processos democráticos nas Unidades Educacionais em suas diferentes instâncias decisórias como:

Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs e outros colegiados;

l) atingir as metas estabelecidas em âmbito local, regional e central da Secretaria Municipal de Educação, bem como as metas do Plano Municipal de Educação de São Paulo e do Plano Nacional de Educação.

Art. 3º - Para aderir ao Programa “São Paulo Integral” as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental deverão observar os seguintes critérios:

I. possuir espaços educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espaços do entorno;

II. manifestar intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola;

III. garantir a permanência do educando em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o período de efetivo trabalho educacional.

Parágrafo único: A inscrição da Unidade Educacional para adesão deverá ser formalizada em período a ser estabelecido em comunicado específico, por meio do preenchimento do formulário, constante do Anexo II desta portaria, e encaminhado à respectiva Diretoria Regional de Educação.

Art. 4º - As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental (EMEFs, EMEFMs e EMEBSs) que aderirem ao Programa “São Paulo Integral” deverão:

I – priorizar, na organização das turmas, o envolvimento de todos os educandos do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas.

II- organizar as turmas em turno integral com os educandos dos demais anos dos Ciclos Interdisciplinar ou Autoral.

Parágrafo único: Não havendo possibilidade de atendimento a todas as turmas referidas no inciso I deste artigo e consideradas as especificidades de cada Unidade Educacional, o atendimento deverá iniciar pela totalidade das turmas do 1º ano e seguir ampliação gradativa para os demais anos do ciclo, nos anos subsequentes.

Art. 5º – As turmas das Unidades de Ensino Fundamental (EMEFs, EMEFMs e EMEBSs), do Programa “São Paulo Integral” poderão organizar-se:

I. Se no 1º turno: das 7h00 às 14h00;

II. Se no 2º turno: das 11h30 às 18h30.

Parágrafo único: A Unidade Educacional que tiver proposta de horário do turno e/ou de tempo de permanência do educando diferenciados do estabelecido nesta Portaria, desde que consoante com o seu Projeto Político-Pedagógico e a Política Educacional da SME, deverá justificá-la em projeto específico, previamente aprovado pelo Conselho de Escola e enviá-lo à Diretoria Regional de Educação para análise e autorização do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

Art. 6º - A expansão curricular do Ciclo de Alfabetização configurar-se-á com os seguintes “Territórios do Saber”:

I - Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens;

II - Culturas, Arte e Memória;

III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa;

IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde;

V - Ética, Convivência e Protagonismos;

VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária.

§ 1º - Para contemplar os Territórios do Saber, a Unidade Educacional deverá optar pelas seguintes experiências pedagógicas:

1. Academia Estudantil de Letras; 2. Aprofundamento de estudos ;3. Artes visuais; 4. Atividade física e recreativa; 5. Brincadeiras inclusivas; 6. Brinquedoteca;; 7. Canto coral; 8. Cidadania e participação; 9. Cinema e Vídeo; 10. Circo; 11. Clube de Leitura; 12. Contação de histórias; 13. Cordel; 14. Culinária; 15. Cultura popular; 16. Dança; 17. Diversidade cultural; 18. Economia solidária;; 19. Educação alimentar e nutricional.; 20. Educomunicação; 21. Fotografia; 22. Hip Hop; 23. Horta pedagógica; 24. Imprensa jovem; 25. Iniciação esportiva; 26. Jardinagem; 27. Jogos de tabuleiro; 28. Jornal escolar; 29. Libras – Língua Brasileira de Sinais; 30. Língua estrangeira; 31. Memória; 32. Mobilidade urbana; 33. Música; 34. Oratória; 35. Rádio; 36. Robótica; 37. Sarau; 38. Saúde; 39. Teatro; 40. Outras, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.

§ 2º - Todas as atividades curriculares deverão ser desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos, em diferentes espaços e territórios educativos;

§ 3º - Fica mantida a quantidade de aulas respectivas em Libras, para as Unidades Educacionais de Educação Bilíngue para Surdos, previstas na matriz curricular vigente.

§ 4º - O planejamento das experiências pedagógicas elencadas no § 1º deste artigo deverá, também, considerar o atendimento às necessidades específicas das crianças e adolescentes com deficiência, assegurando sua plena participação;

§ 5º - O detalhamento da matriz curricular, conforme opção da Unidade Educacional deverá ser apresentado no descritivo do conjunto da proposta pedagógica, como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico.

§ 6º - A Unidade Educacional que tiver proposta de organização curricular diferenciada da estabelecida nesta Portaria, desde que consoante com o seu Projeto Político-Pedagógico e a Política Educacional da SME, deverá propor a alteração, justificando-a, em projeto específico, previamente aprovado pelo Conselho de Escola e enviá-lo à Diretoria Regional de Educação para análise e autorização do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

Art. 7º - Na composição do tempo de permanência diária dos educandos matriculados em Unidades Educacionais de Ensino Fundamental, observar-se-á:

I. carga horária mínima de 08 (oito) horas-aula diárias durante todo o período de efetivo trabalho educacional;

II. 01 (uma) hora diária de intervalo, distribuída na jornada do educando, garantindo, no mínimo, dois tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horários previamente definidos, para todos os dias da semana;

III. as aulas dos diferentes componentes que integram a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada, o Enriquecimento Curricular, bem como, a Expansão Curricular, conforme previsto na Matriz Curricular,

conforme Anexo I, desta portaria, deverão, preferencialmente, ser distribuídas ao longo do turno das 08 (oito) horas-aula diárias, de forma a compor o horário das turmas.

Art. 8º - A regência das aulas dos Componentes Curriculares e dos Territórios do Saber das turmas do Ciclo de Alfabetização participantes do Programa São Paulo Integral, será atribuída aos profissionais abaixo relacionados e na seguinte conformidade:

I. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, regência da classe: 25 (vinte e cinco) horas-aula;

II. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Arte: 02 (duas) horas-aula;

III. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física: 03 (três) horas-aula;

IV. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês: 02(duas) horas-aula;

V. Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL: 01 (uma) hora-aula;

VI. Professor Orientador de Informática Educativa – POIE:

01 (uma) hora-aula;

VII. Professores lotados e em exercício na UE – 06 horas-aula do Território do Saber, assim subdividas:

a) Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL: 01 (uma) hora-aula, desde que, assegurado o atendimento a todas as turmas da UE, para composição de suas Jornadas de Trabalho/Opção ou a título de JEX, se de interesse do professor;

b) Professor Orientador de Informática Educativa – POIE:

01 (uma) hora-aula, desde que, assegurado o atendimento a todas as turmas da UE, para composição de suas Jornadas de Trabalho/ Opção ou a título de JEX, se de interesse do professor;

c) 04 (quatro) horas-aula ministradas por:

c.1- Professores com aulas atribuídas na UE, podendo essas aulas compor a Jornada de Trabalho/ Opção;

c.2- Professores com aulas atribuídas e os designados para o exercício de funções docentes, desde que, fora de sua área de atuação, e remunerados a título de JEX;

c.3- Professores ocupantes de vaga no módulo sem regência, remunerados a título de JEX, desde que, em horário diverso daquele destinado à sua jornada regular de trabalho.

§ 1º - As horas-aula de Inglês serão ministradas sem docência compartilhada.

§ 2º - Deverão ser previstas atividades integrantes dos “Territórios do Saber”, mencionados no artigo 6º desta Portaria, em 01 (uma) hora-aula de Arte, 01 (uma) hora-aula de Educação Física, 02 (duas) horas-aula do professor regente da turma, bem como, as horas-aula discriminadas no inciso VII deste artigo.

§3º - Para composição da Jornada de Trabalho/ Opção do professor mencionado na alínea c1 do inciso VII do artigo 8º será possibilitada a atribuição de, até, 15 (quinze) horas-aula.

§ 4º - Na impossibilidade ou não havendo interesse do POIE/POSL em assumir as aulas do Território do Saber, relacionadas nas alíneas “a” e “b”, remuneradas a título de JEX, estas aulas serão atribuídas a outros professores observada a sequência indicada na alínea “c”, todas do inciso VII do artigo 8º desta Portaria.

§ 5º - Deverão ser respeitados os limites previstos na Lei nº 14.660/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589/08, para a atribuição a título de JEX.

§ 6º - Para a atribuição aos professores mencionados na alínea “c” do inciso VII deste artigo os docentes serão classificados em ordem decrescente de pontuação, considerando, a Ficha de Pontuação e os pontos da coluna 1, para os professores lotados na UE e, pontos da coluna 2, para os professores não lotados na UE.

§ 7º - A Equipe Gestora da Unidade Educacional organizará as aulas da Expansão Curricular de modo a possibilitar que as aulas sejam ministradas por diferentes professores, sendo, preferencialmente, atribuídas 2 (duas) horas-aula por professor por turma.

Art. 9º - A regência das aulas dos Territórios do Saber das turmas dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral participantes do “Programa São Paulo Integral” será atribuída aos profissionais abaixo relacionados e na seguinte conformidade:

I – 10 (dez) horas-aula ministradas por:

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

§ 1º - As horas-aula de Inglês dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental serão ministradas sem docência compartilhada.

§ 2º - Deverão ser previstas atividades integrantes dos “Territórios do Saber”, mencionados no artigo 6º desta Portaria, 02 (duas) horas-aula do professor regente da turma.

§3º - Para composição da Jornada de Trabalho/ Opção do professor mencionado no inciso I do artigo 9º desta Portaria será possibilitada a atribuição de até 10 (dez) horas-aula.

§4º - Deverão ser respeitados os limites previstos na Lei nº 14.660/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589/08, para a atribuição a título de JEX.

§5º - Para a atribuição das horas-aula mencionadas no inciso I deste artigo os docentes serão classificados em ordem decrescente de pontuação, considerando, a Ficha de Pontuação e, os pontos da coluna 1 para os professores lotados na UE e pontos da coluna 2 para os professores não lotados na UE.

§6º - A Equipe Gestora da Unidade Educacional organizará as aulas da Expansão Curricular de modo a possibilitar que as aulas sejam ministradas por diferentes professores.

Art. 10 - Outras formas de expansão gradativa da jornada diária dos educandos a partir da oferta de atividades complementares permanecerão normatizadas pelo disposto na Portaria SME nº 5.930/13 que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui na SME o Programa “Mais Educação São Paulo” e demais legislações específicas.

Art. 11 - As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental que aderirem ao Programa “São Paulo Integral”, no Ciclo de Alfabetização, com atendimento de, no mínimo, 03 (três) turmas, farão jus a:

I – acréscimo de 01 (um) professor ao módulo de Docentes (CJ);

II- acréscimo de 01(um) profissional ao módulo de Auxiliar Técnico de Educação.

§1º- A permanência dos referidos profissionais no módulo da Unidade Educacional está condicionada ao caráter de continuidade do Programa na UE, preservado o atendimento à demanda.

§ 2º - A organização dos horários do profissional do módulo de Docentes deverá contemplar o horário de funcionamento do turno da Unidade Educacional, em articulação com os horários dos demais docentes que atuarão com as turmas integrantes do Programa “São Paulo Integral”.

Art. 12 – Para aderir ao Programa “São Paulo Integral” as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs deverão observar os seguintes critérios:

I. possuir espaços educativos compatíveis com o número de educandos a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espaços do entorno;

II. manifestar intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Programa “São Paulo Integral”, aprovada pelo Conselho de Escola;

III. garantir a de permanência do educando por 8 (oito) horas diárias, durante todo o período de efetivo trabalho educacional.

Parágrafo único: A inscrição para adesão deverá ser formalizada no período estabelecido em comunicado específico, por meio do preenchimento do formulário, constante anexo II desta Portaria, e encaminhado à respectiva Diretoria Regional de Educação.

Art. 13 - A organização curricular do Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs contemplará:

I- o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico

e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;

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

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

IV - outras experiências de aprendizagem que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, atentas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias se voltadas à construção da autoria e identidade escolar;

Art. 14 - Na composição do tempo de permanência diário do educando, em atendimento pela Unidade Educacional de Educação Infantil (EMEI), deverá ser observado:

I - 01 (uma) hora e 10 (dez) minutos de intervalo, distribuídos na jornada, garantindo, no mínimo, três tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horário previamente definido, para todos os dias da semana.

II – as experiências de aprendizagem deverão ser desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos, em diferentes espaços e territórios educativos, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.

Parágrafo único: Na organização da composição dos tempos, especialmente, no que se refere ao horário de alimentação dos educandos, deverá ser prevista a articulação com o Programa “Na mesma mesa”, instituído pela Portaria nº 4.145/2015.

Art. 15 - Desenvolverão as atividades que compõem o currículo do Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Art. 16 - A participação dos Centros Educacionais Unificados– CEUs no Programa “São Paulo Integral” dar-se-á por meio da integração de suas atividades às programadas pelas Unidades Educacionais- EMEFs e EMEIs que o compõem e as do seu entorno, cabendo aos Coordenadores de Núcleos dos CEUs a articulação com a equipe da Unidade Educacional envolvida.

Art. 17- A adesão das Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental ao Programa “São Paulo Integral” implicará em decorrente redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e de seu Regimento Educacional, sob a coordenação da Equipe Gestora, com a participação da comunidade educacional, aprovação do Conselho de Escola, autorização do Supervisor Escolar e homologação pelo Diretor Regional de Educação.

Art. 18 - Nas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil em que forem organizadas turmas do Programa “São Paulo Integral”, os recursos repassados do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, destinados a atividades e ações que efetivamente contribuam para potencializar as demandas em relação aos tempos, espaços e materiais imprescindíveis à implantação e implementação referido Programa, serão acrescidos dos percentuais abaixo especificados, observada a seguinte proporcionalidade:

I – 20% sobre o valor fixo quando organizadas até 03 (três) turmas;

II – 25% sobre o valor fixo quando organizadas até 04 (quatro) turmas;

III– 30% sobre o valor fixo quando organizadas 05 (cinco) ou mais turmas.

§ 1º: No caso das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental que envolverem a participação de, no mínimo, todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, será acrescido o valor fixo de R\$10.000,00 (dez mil) ao ano aos recursos repassados por meio do PTRF;

§ 2º: A transferência de recurso que trata esse artigo será repassada às Unidades Educacionais que aderirem ao Programa para o ano de 2016, conforme portaria anual específica.

Art. 19 - As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental que aderirem ao Programa “São Paulo Integral” ou no Programa Federal “Mais Educação” poderão designar 1 (um) professor para exercer a função de “Professor Orientador de Educação Integral - POEI”, sem prejuízo de suas atividades de regência de classes/aulas.

§ 1º - O “Professor Orientador de Educação Integral - POEI” deverá ser indicado dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em exercício, preferencialmente, na própria Unidade Educacional, optante por Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, e observará os seguintes critérios:

- a) ter disponibilidade de horário para atendimento às necessidades do Programa “São Paulo Integral”;
- b) apresentar proposta de trabalho a ser referendada pelo Conselho de Escola para seleção e indicação do profissional de que trata este artigo;
- c) participar dos cursos ou encontros de formação/orientação promovidos pela Diretoria Regional de Educação e/ou pela Secretaria Municipal de Educação-SME;

§ 2º - Os “Professores Orientadores de Educação Integral - POEI” atuarão nas Unidades Educacionais, desempenhando suas atribuições em corresponsabilidade com o Diretor de Escola, o Coordenador Pedagógico e o Conselho de Escola.

§ 3º - O “Professor Orientador de Educação Integral - POEI” será designado por ato do Secretário Municipal de Educação.

§ 4º - Respeitados os limites previstos em lei, as horas efetiva e exclusivamente desempenhadas pelo POEI no desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral” serão remuneradas a título de Jornada Especial de Hora- Trabalho – TEX.

§ 5º - As horas-aula desempenhadas pelo POEI referidas no § anterior, observarão o limite de, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 15 (quinze) horas-aula semanais, observados os limites estabelecidos no disposto nas alíneas “a” e “b” do inciso IV, do artigo 15 da Lei nº 14.660/07.

Art. 20 - Compete ao “Professor Orientador de Educação Integral - POEI”:

I – articular as atividades propostas pelo Programa “São Paulo Integral” com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e as diretrizes do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo”;

II – buscar parcerias que promovam a utilização de espaços educativos existentes no seu entorno;

III – promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis no território educativo;

IV - organizar e acompanhar o desenvolvimento das diferentes experiências/vivências/ itinerários de aprendizagem na perspectiva da integralidade e integração das atividades educacionais, culturais, esportivas e sociais, promovidas na Unidade Educacional e em outros espaços educativos;

V – articular e implementar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”;

VI – propor ações que promovam a circulação dos educandos pelos “Territórios do Saber” e a ambiência no convívio escolar;

VII – auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos.

Art. 21 - Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do Professor Orientador de Educação Integral - POEI, para decidir sobre a sua continuidade ou não, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

Parágrafo Único - O não referendo do POEI pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novoproceto eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.

Art. 22 – O Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a atuação dos professores regentes de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI nas escolas que aderirem ao programa “São Paulo Integral” serão regulamentadas em portaria específica.

Art. 23 - Caberá à equipe gestora da Unidade Educacional, além das competências e atribuições específicas de seus cargos/funções, em especial:

I. articular o processo de adesão ao Programa, divulgando e incentivando a participação e o compartilhamento de informações com professores, funcionários, educandos e suas famílias;

II. promover o debate acerca dos conceitos e concepções fundantes da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa “São Paulo Integral” e seu significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de educandos, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;

III. tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos ;

IV. promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos educandos, em estratégias de ação/reflexão/ação com vistas a assegurar o acompanhamento e avaliação contínua da nova dinâmica, reafirmando o papel da escola , a importância e o lugar dos educandos, professores, gestores e demais funcionários, das famílias e demais setores/organizações da sociedade na superação das fragilidades ainda estabelecidas na relação entre a escola e a comunidade, entre a conceituação de turno e contraturno, entre o entendimento do currículo e das ações complementares/suplementares, de forma a garantir , de fato, ambiência à educação integral;

V. garantir percursos de tomada de decisão coletivas acerca das escolhas dos “Territórios do Saber” que comporão a expansão curricular na definição do currículo do Programa “São Paulo Integral” selecionados pela Unidade Educacional.

Art. 24 – Caberá à Diretoria Regional de Educação, por meio de suas Diretorias e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:

I. fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;

II. subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação, acompanhamento e avaliação do Programa “São Paulo Integral”;

III. promover a intersetorialidade e as reflexões acerca dos “Territórios do Saber”;

IV. subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional;

V. propor atividades de formação indicadas pela Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;

VI. indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa “São Paulo Integral” à Secretaria Municipal de Educação.

Art. 25 - As orientações para utilização dos recursos financeiros repassados pelo PTRF advindos da adesão das Unidades Educacionais ao Programa “São Paulo Integral” serão objeto de formação específica, nos termos da pertinente legislação em vigor.

Art. 26 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação subsidiar as Unidades Educacionais na implantação, implementação e desenvolvimento do Programa “São Paulo Integral”, bem como, na formação dos profissionais envolvidos.

Art. 27 – Fica criado o Grupo de Trabalho de Implementação, Acompanhamento e Avaliação do Programa “São Paulo Integral”, formado por:

- I – 4(quatro) representantes da SME, dentre os quais, o Assessor de Programas Especiais, que o coordenará;
- II – 3(três) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica; 1 (um) da Diretoria de Programas Especiais e CEUs e 1 (um) membro da Supervisão Escolar.

Parágrafo único: Competirá ao Grupo de Trabalho ora criado:

- I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;
- II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;
- III - articular a intersetorialidade do Programa, especialmente com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente e outras, em âmbitos municipal e local.

Art. 28 – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida se necessário, a SME.

Art. 29 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial, os artigos 8º, 9º e 11 da Portaria nº 2.761, de 30/04/14.

ANEXO II DA PORTARIA Nº 7.464, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2015

ANEXO I DA PORTARIA Nº 7.464, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2015
ENSINO FUNDAMENTAL – PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL
Dois Turnos Diurnos ou Dois Turnos Diurnos e um Noturno

BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais									
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5	5	5
	Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
	Ed. Física	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5	5	5
	Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Ciências	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
	História	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
	Total da Base Nacional Comum	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Total da Parte Diversificada	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária		28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34	Horas-aula semanais								
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13	Horas-aulas								
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos	-	-	-	1º	2º	4º	-	-	-
TOTAL	-	-	-	1	2	4	-	-	-

Nº de aulas de orientação de projetos, de acordo com o §3º do art. 7º da Portaria 5.930/13
* Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria 5.930/13

EXPANSÃO CURRICULAR	Horas-aulas								
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Arte	1º	1º	1º	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	1º	1º	1º	-	-	-	-	-	-
Sala de Leitura	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Informática Educativa	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Experiências pedagógicas	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	10	10	10	10
TOTAL	10	10	10	10	10	10	10	10	10

* Aulas integrantes da Base Nacional Comum
* Aulas ministradas pelo Professor regente da classe

- 28 horas-aula X 40 semanas= 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 12.000 minutos (intervalo e atividades orientadas) = 62.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 10 horas-aula (expansão curricular) X 40 semanas = 400 horas-aula
- 400 horas-aula X 45 minutos= 18.000 minutos
- 62.400 minutos + 3.600 minutos + 18.000 minutos= 84.000 minutos ou 1.400 horas

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Gabinete do Secretário

FORMULÁRIO DE ADEÇÃO AO PROGRAMA “SÃO PAULO INTEGRAL”

Diretoria Regional de Educação: _____
Unidade Educacional: _____
Diretor de Escola: _____ RF: _____

Nº de Turmas	Número de educandos por turma	Turno	TOTAL DE EDUCANDOS

Aprovação do Conselho de Escola: () SIM () NÃO
Data de Aprovação do Conselho de Escola: ___/___/___
*anexar cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola, contendo a adesão.

São Paulo, _____ de _____ de 2015

Aprovação da Supervisão Escolar: _____ RF: _____
Homologação do Diretor Regional: _____ RF: _____

ANEXO B – PORTARIA Nº 5.939 DE 14 DE OUTUBRO DE 2013

Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- o Programa de Metas 2013-2016, do Governo Municipal de São Paulo;
- o disposto no Decreto nº54.452, de 10/10/2013;
- a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- a necessidade de se definir normas complementares a fim de assegurar a efetivação da Reorganização Curricular e Administrativa, bem ainda, adotar medidas para a ampliação e o fortalecimento da Rede Municipal de Ensino;

RESOLVE:

Art. 1º - O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10/10/13, será implantado nos termos da presente Portaria.

Art. 2º - O Programa “Mais Educação São Paulo” terá como finalidades principais:

I – ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos de idade;

II – integração curricular na Educação Infantil;

III – promoção de melhoria da qualidade social na Educação Básica e, conseqüentemente, dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

IV– ressignificação da avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores;

V – alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;

VI – integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

VII – incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.

VIII – fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.

Art. 3º - Para o alcance das finalidades estabelecidas no artigo anterior, consignadas na melhoria da qualidade social da Educação Básica, as ações programadas deverão estruturar-se em cinco eixos, a saber:

I – Infraestrutura; II – Currículo; III – Avaliação; IV – Formação do Educador; V – Gestão.

Art. 4º - Nas ações de Infraestrutura deverão ser previstas:

I - Ampliação do número de vagas na Educação Infantil por meio de ações articuladas envolvendo:

a) levantamento das regiões onde exista demanda excedente e indicação de locais onde possam ser construídas unidades de educação infantil;

b) construção de novas unidades educacionais nas regiões onde houver demanda excedente realizada com recursos próprios ou parceria com os governos estadual e federal, pela participação nos Programas “Pró-Infância” e “Brasil Carinhoso”;

c) término e entrega de construções em andamento;

d) ampliação do atendimento por meio de novos convênios com entidades, na conformidade do estabelecido em Portaria específica;

e) formação de agrupamentos mistos, respeitadas as fases de desenvolvimento das crianças, otimizando o atendimento nas instituições existentes, observando o disposto em Portaria específica.

f) ampliação, gradativa dos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs de modo a integrar o atendimento realizado para as crianças de zero a 5(cinco) anos de idade.

II – Eliminação do turno intermediário no Ensino Fundamental;

III – Ampliação da jornada diária dos educandos, assegurando condições de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem;

IV – Eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando condições de acessibilidade e inclusão.

Art. 5º - Na Reorganização Curricular, deverão ser consolidadas ações relativas a:

I- Educação Infantil:

a) Os Centros de Educação Infantil – CEIs, os Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs e as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs deverão redimensionar a sua prática pedagógica assegurando o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

b) Elaboração de uma proposta político-pedagógica integradora que efetivar-se-á por meio de um currículo que considere as crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade, com o compromisso de assegurar o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade.

c) Articulação com o Ensino Fundamental, envolvendo os educadores das duas etapas de ensino, por meio do planejamento de ações que ressaltem a importância da brincadeira, ludicidade, expressão corporal e da imaginação como elementos integrantes do currículo.

II – Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:

a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:

a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

b) Ensino Fundamental – Modalidade: Educação de Jovens e Adultos – EJA: nas Unidades Educacionais que mantêm a Educação de Jovens e Adultos na forma regular, o currículo organizar-se-á em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos

II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, à Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.

III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades, conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.

IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade.

b.1 - No Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs e na EJA organizada na forma Modular, serão respeitadas as especificidades de cada projeto, suas matrizes curriculares, adequando, no que couber, essas formas de atendimento à nova proposta de ciclos.

b.2 – Nas classes do Movimento de Alfabetização de Adultos - MOVA e nos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento - CMCT, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias.

c) Ensino Fundamental – Modalidade: Educação Especial: o currículo da Educação Especial nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs será organizado de acordo com o previsto na alínea “a”, do inciso II deste artigo, observadas as suas especificidades.

III – Ensino Médio:

a) No Ensino Médio, terceira etapa da Educação Básica, o currículo será organizado em séries anuais com duração de 3(três) anos e terá como finalidade a consolidação da formação básica do cidadão, capacitando-o para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de habilidades básicas para o mundo do trabalho.

b) Nesta etapa deverão ser aprofundados os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, buscando articular o currículo com a preparação para o trabalho e a cidadania, propiciando a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Parágrafo Único - As metodologias curriculares do Ensino Médio deverão contemplar o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, suas linguagens e as redes mundiais de conhecimento.

Art. 6º - O Ciclo de Alfabetização será ministrado pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitada a sua jornada de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função. § 1º: As aulas de Língua Inglesa referidas no caput deste artigo serão ministradas em docência compartilhada entre o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista da área.

§ 2º: As aulas de Língua Inglesa, Educação Física, Arte, de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura assumirão caráter integrador das diferentes áreas de conhecimento.

Art. 7º - No Ciclo Interdisciplinar, os 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitada a sua jornada de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como, aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função.

§ 1º: As aulas de Língua Inglesa referidas no caput deste artigo serão ministradas em docência compartilhada entre o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista da área.

§ 2º: As aulas de Língua Inglesa, Educação Física, Arte, de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura assumirão caráter integrador das diferentes áreas de conhecimento.

§ 3º: Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, deverão ser programadas, respectivamente, um e dois tempos equivalentes aos de horas-aula destinados a orientação de “Projetos”, ministradas dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Art. 8º: No Ciclo Interdisciplinar, os 6ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, observadas as seguintes regras:

I – A docência compartilhada dar-se-á, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática;

II – O número de aulas a serem compartilhadas serão de 04 aulas em todas as Unidades Educacionais.

III – Excepcionalmente, para o ano de 2014, as aulas referidas no inciso anterior, observarão ao que segue:

a) 12 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com apenas um ou dois 6ºs anos;

b) 08 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com três 6ºs anos;

c) 06 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com quatro 6ºs anos.

IV – A docência compartilhada tem por finalidade atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da instituição de um professor referência para a classe, conectando as áreas de conhecimento através de “Projetos”, favorecendo a intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo.

V – Além das aulas que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo, os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental contarão, ainda, com aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função, que, em conjunto com os tempos destinados a orientação de “Projeto”, assumirão um caráter integrador das diferentes áreas de conhecimento.

Art. 9º - Os tempos destinados à orientação de “Projetos” no Ciclo Interdisciplinar deverão promover a integração das áreas visando a concretização dos objetivos do Ciclo, a ser definido no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

Parágrafo Único: Os tempos de “Projetos” poderão ser atribuídas para compor/complementar a jornada de trabalho docente ou a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX.

Art. 10 - No Ciclo Autoral, as aulas serão ministradas pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio, acrescidas das aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura.

§ 1º: Os educandos elaborarão, com o acompanhamento sistemático dos docentes do Ciclo, o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, a ser concluído no 9º ano do Ensino Fundamental, com o objeto precípua de participação cidadã e intervenção social.

§ 2º: Na elaboração do TCA os educandos farão uso de metodologias de pesquisa, a partir de temáticas que subsidiem a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão da cidadania como participação social e política.

§ 3º: As aulas de Enriquecimento Curricular – Laboratório de Informática Educativa e Sala de Leitura para o Ciclo Autoral deverão ser programadas de modo integrador com as demais áreas, assegurando o planejamento, execução e avaliação dos TCAs.

Art. 11 – No Ensino Fundamental – Modalidade EJA, as aulas serão ministradas, conforme segue:

I – Nas Etapas de Alfabetização e Básica: as aulas serão ministradas pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;

II – Nas Etapas Complementar e Final: as aulas serão ministradas pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio;

III – As aulas de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura programadas para as diferentes Etapas da EJA serão ministradas em docência compartilhada com o profissional de educação designado para a função;

IV – As aulas de Língua Inglesa serão ministradas, a partir da Etapa Complementar, pelo professor especialista da área.

Art. 12 – Em todos os Ciclos do Ensino Fundamental deverão estar previstas atividades de lição de casa, assim entendidas como instrumentos que contribuirão para a consolidação dos conteúdos desenvolvidos no âmbito escolar, propiciando, ainda, o acompanhamento e a participação das famílias no processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 13 - A Avaliação abrangerá as dimensões institucional, externa e interna e, na Unidade Educacional, assumirá um caráter formativo e comporá o processo de aprendizagem.

Art. 14 - A avaliação para a aprendizagem na Educação Infantil deverá assumir papel relevante efetivando-se por meio da observação e da documentação pedagógica, com o objetivo de compor o registro histórico do processo cotidiano vivido pelas crianças, sem classificá-las.

Parágrafo Único - Para adequar-se ao disposto na Lei federal nº 12.796, de 04/04/13, no que concerne a avaliação do desenvolvimento dos educandos, as Unidades de Educação Infantil deverão observar ao contido na Orientação Normativa específica a ser publicada pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 15 - No Ensino Fundamental a avaliação para a aprendizagem será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral, para realização de síntese resultante da análise do desempenho global dos educandos.

§ 1º - Na avaliação do processo de ensino e aprendizagem deverão ser utilizados instrumentos diversificados, dentre eles, as provas, trabalhos de pesquisas e atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sintetizadas em um único instrumento, bimestralmente.

§ 2º - A síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem será expressa em conceitos para o Ciclo de Alfabetização e notas de zero a 10(dez) para os demais Ciclos, fracionadas em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar.

§ 3º - No Ciclo de Alfabetização os conceitos bimestrais serão expressos em:

I – P: o educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

II – S: o educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

III – NS: o educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

§ 4º - No último ano do Ciclo de Alfabetização, os educandos que obtiverem conceito final P ou S, com base na análise de seu desempenho global e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente.

§ 5º - No Ciclo Interdisciplinar, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente, os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental que obtiverem nota mínima igual ou superior a 5,0(cinco) em cada Componente Curricular contemplando, inclusive, a sua participação em Projetos e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor.

§ 6º - No Ciclo Autoral, a promoção do educando poderá ocorrer nos finais 7ºs, 8ºs e 9ºs anos que obtiverem nota mínima igual ou superior a 5,0(cinco), observada a frequência mínima exigida em cada Componente Curricular, considerando, inclusive, a sua participação no TCA.

§ 7º - Na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, a promoção dar-se-á ao final de cada semestre das Etapas da EJA, exceto nos primeiros semestres das Etapas de Alfabetização e Básica, e ao final de cada ano nas séries do Ensino Médio, mediante apuração da frequência nos termos da legislação em vigor e nota igual ou superior a 5,0(cinco), em cada Componente Curricular.

§ 8º - Ao final de cada bimestre deverão ser previstas reuniões de Conselho de Classe visando assegurar o acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem.

§ 9º - Na hipótese de o educando não alcançar a média 5,0(cinco) prevista nos parágrafos anteriores, ele deverá ser objeto de análise individual pelo Conselho de Classe da Unidade Educacional, preponderando a decisão do Conselho, que a fundamentará observando o seu desempenho global.

Art. 16 – Os conceitos/notas, síntese das avaliações dos educandos, e demais informações serão registradas em “Boletim” emitido pela Unidade Educacional, e divulgado aos pais e/ou responsáveis, na periodicidade bimestral, como forma de compreender e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Parágrafo Único: Aos educandos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/ superdotação, deverão ser elaborados relatórios descritivos em todos os anos do Ciclo, assegurando o acompanhamento de seus avanços e dificuldades pelos pais e/ou responsáveis.

Art. 17 – As Unidades Educacionais deverão prever em seus Projetos Político-Pedagógicos aulas de Recuperação Contínua, a ser desenvolvida dentro do horário regular dos educandos, por meio de estratégias diferenciadas, objetivando a superação das dificuldades.

Parágrafo Único: Na hipótese de os estudos de Recuperação Contínua não se mostrarem suficientes para os avanços necessários no processo de ensino e aprendizagem, deverão ser programadas aulas de Recuperação Paralela, realizadas em horário diverso do da classe regular.

Art. 18 – Além das avaliações internas da Unidade Educacional, ocorrerão também, Avaliações Externas que se caracterizam como instrumentos de avaliação sistêmica e do processo de aprendizagem, bem ainda, contribuindo para a formulação e implementação de políticas públicas.

Parágrafo Único: Os resultados das avaliações externas poderão ser considerados no processo de desenvolvimento dos educandos e na reelaboração dos planos de trabalho para cada Ciclo.

Art. 19 – Anualmente, a Comunidade Educacional realizará a Avaliação Institucional e sistematizará os impactos das ações pedagógicas e administrativas planejadas para cada ano letivo e a sua relação com o alcance das metas para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem.

Parágrafo Único: Os resultados obtidos na Avaliação Institucional orientarão o replanejamento das ações e os ajustes do Projeto Político-Pedagógico e indicarão as necessidades e demandas para as diferentes instâncias de Gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 20 – Será implantado um Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino como condição para a realização e êxito do Programa “Mais Educação São Paulo”, envolvendo os profissionais da educação, implementado com base nas necessidades, objetivos e metas decorrentes das orientações curriculares, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos resultados das avaliações.

Parágrafo Único - O Sistema de Formação deverá contemplar as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades de ensino e será implementado mediante a utilização dos tempos e espaços escolares, bem como, de outros meios e instituições, inclusive os polos de apoio presencial UAB São Paulo a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

Art. 21 – O Programa “Mais Educação São Paulo” contemplará, ainda, a ampliação da jornada diária dos educandos com os seguintes objetivos:

I – aumentar, gradativamente, o tempo de permanência dos educandos na escola, por meio de ações sistematizadas no contraturno escolar, de caráter educacional que promovam:

- a) a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem;
- b) as relações de convívio;
- c) o enriquecimento do currículo;
- d) a integração entre os diferentes segmentos da escola.

II – potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a educandos e professores;

III – propiciar a recuperação paralela para educandos com aproveitamento insuficiente;

Parágrafo Único: O trabalho referido no caput deste artigo será implantado no início do ano letivo com término previsto para o último dia de efetivo trabalho escolar.

Art. 22 – As atividades curriculares de caráter educacional desenvolvidas no contraturno escolar envolverão ações de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, além das de recuperação paralela.

Art. 23 - Deverão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino envolvendo, em especial:

I – Laboratórios de Informática Educativa; II – Salas de Leitura; III – Recuperação Paralela; IV – Bandas e Fanfarras; V – Esporte Escolar; VI – Xadrez; VII – Nas ondas do rádio; VIII – Aluno Monitor; IX – Especialistas dos CEUs; X – outros, oferecidos por diferentes esferas governamentais.

§ 1º – As Unidades Educacionais poderão, ainda, optar por projetos próprios de caráter educacional, desenvolvidos a partir de uma necessidade apontada no Projeto Político-Pedagógico.

§ 2º - As atividades Recuperação Paralela, referidas no inciso III deste artigo, reger-se-ão por normas específicas a serem publicadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 24 – As atividades curriculares realizadas no contraturno escolar destinam-se, aos educandos matriculados nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e consiste na ampliação do tempo de permanência do educando na Escola para, no mínimo, 6(seis) horas diárias.

§ 1º - Na organização das atividades do contraturno escolar deverão ser computadas as horas destinadas à alimentação, higienização, fluxo de entrada e de saída dos educandos.

§ 2º - A duração de cada atividade será de:

a) 45(quarenta e cinco) minutos, quando envolver professor;

b) 60(sessenta) minutos, quando envolver especialistas dos CEUs ou contratados.

§ 3º - As Unidades Educacionais vinculadas aos Centros Educacionais Unificados – CEUs poderão oferecer atividades no contraturno escolar observadas as normatizações e especificidades próprias desses equipamentos, priorizando o atendimento aos educandos do Ensino Fundamental.

§ 4º - As Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, poderão oferecer atividades realizadas no contraturno, desde que integradas ao seu Projeto Político-Pedagógico e mediante justificativa fundamentada, com aprovação do Conselho de Escola, ficando condicionadas à autorização prévia da respectiva Diretoria Regional de Educação – DRE.

Art. 25 - As turmas das atividades curriculares do contraturno escolar, serão formadas com:

a) mínimo de 15(quinze) educandos, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as disposições específicas vigentes;

b) mínimo de 05(cinco) educandos, nas Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs;

§ 1º - Na hipótese de contratação de especialistas para atividades específicas observar-se-á o mínimo de 20 educandos por turma.

§ 2º - O número de educandos estabelecido na alínea “a” deste artigo prevalecerá na organização das turmas, independentemente do estabelecido nas Portarias específicas.

§ 3º - Na hipótese de desligamento de educandos, as vagas deverão ser disponibilizadas, de modo a assegurar o número mínimo de participantes exigido para cada turma.

Art. 26 – A organização das atividades curriculares do contraturno escolar serão estruturadas em 5(cinco) Fases, conforme segue:

I – Fase 1 – Diagnóstico das necessidades apontadas no Projeto Político-Pedagógico e análise dos projetos e programas já implantados na Unidade Educacional bem como as possibilidades de implantação de novos;

II – Fase 2 – Gerenciamento das atividades curriculares realizadas no contraturno escolar e levantamento dos professores interessados em assumir as aulas, bem como, a necessidade de contratação de especialistas das áreas envolvidas;

III – Fase 3 - Planejamento das Ações com definição dos projetos que terão continuidade e dos que serão implantados;

IV – Fase 4 - Execução e acompanhamento;

V – Fase 5 – Avaliação e possíveis readequações.

Art. 27 - Caberá a cada Unidade Educacional, de acordo com as suas necessidades e possibilidades, organizar os horários e as atividades propostas para todos os Ciclos do Ensino Fundamental, integrando-as ao Projeto Político-Pedagógico, contendo:

I – Justificativa; II – Objetivos Gerais; III – Metas Gerais; IV – Indicação dos projetos e programas a serem desenvolvidos; V – Carga Horária de cada Projeto e total; VI – Cronograma das turmas; VII– Recursos materiais e humanos; VIII – Previsão trimestral de gastos; IX - Referências bibliográficas; X – Parecer da Equipe Técnica;

XI– Aprovação do Conselho de Escola; XII – Manifestação do Supervisor Escolar;

XIII – Homologação do Diretor Regional de Educação.

§ 1º - A participação dos Centros Educacionais Unificados – CEUs dar-se-á por meio da integração de suas atividades às programadas pelas Unidades Educacionais que o compõem e as do seu entorno.

§ 2º - No desenvolvimento das atividades curriculares do contraturno escolar, caberá ao Coordenador do Núcleo Educacional dos CEUs a articulação com o Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional envolvida visando à efetivação de um trabalho conjunto.

§ 3º - As atividades elaboradas nos termos do § 1º deste artigo deverão ser objeto de aprovação por parte das equipes gestoras envolvidas.

Art. 28 - Nos termos das disposições vigentes, as atividades serão ministradas por:

I- “Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” e “Professores de Ensino Fundamental II e Médio”, com qualquer número de aulas atribuídas, interessados e em efetivo exercício de regência, em horário além da sua carga horária regular, percebendo a remuneração das horas-aula correspondentes como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes – JEX, respeitados os limites previstos na Lei 14.660, de 26/12/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589, de 09/06/08.

II – Professores designados para as atividades relativas aos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos do artigo 23 desta Portaria.

III – Especialistas dos CEUs;

IV – Especialistas contratados pela DRE para as demais atividades curriculares mencionadas no artigo 23 desta Portaria, observada a legislação aplicável.

§ 1º – Para os docentes mencionados nos incisos I e II deste artigo, a discussão e elaboração de organização das atividades curriculares do contraturno escolar, bem como as atividades de formação docente serão remuneradas como Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, observado o limite de 02(duas) horas-aula semanais tanto para o professor em Jornada Especial Integral de Formação – JEIF como para o professor em Jornada Básica do Docente – JBD.

§ 2º - Os Professores Orientadores de Sala de Leitura – POSL e Professores Orientadores de Informática Educativa – POIE, referidos no inciso II deste artigo, poderão participar das atividades curriculares do contraturno escolar como integradores no desenvolvimento de projetos específicos do Ciclo, em horário além de sua jornada regular de trabalho onde perceberão a remuneração das horas-aula correspondentes como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes – JEX, respeitados os limites previstos na Lei 14.660, de 26/12/07 e observadas às disposições do Decreto nº 49.589, de 09/06/08.

§ 3º - Os professores ocupantes de vaga de módulo sem regência poderão participar das atividades curriculares de contraturno escolar, desde que em horário diverso do de sua jornada regular, remunerados como Jornada Especial de Hora- Aula Excedente - JEX.

Art. 29 - Caberá a Equipe Gestora da Unidade Educacional a organização das atividades curriculares do contraturno escolar e acompanhamento em todas as suas fases, principalmente:

I – divulgar a comunidade escolar, em especial, ao corpo docente, com o objetivo de ampliar sua participação na realização das atividades complementares;

II – inscrever os educandos em consonância com os critérios estabelecidos nesta Portaria, mediante anuência dos pais/ responsáveis;

III – encaminhar os profissionais que atuarão nas atividades curriculares do contraturno escolar para formação específica, assegurando o seu constante aprimoramento;

IV – controlar e manter os registros da frequência diária dos educandos inscritos;

VI – assegurar os registros de cada uma das Fases referidas no artigo 26 desta Portaria;

VII - avaliar periodicamente, inclusive ao final de cada ano, os resultados obtidos visando ao seu redimensionamento no Projeto Político-Pedagógico;

VIII – envolver a comunidade na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação do trabalho;

IX – manter atualizadas, no sistema EOL, as informações relativas à composição das turmas e educandos participantes das atividades;

X – viabilizar a contratação de profissionais, conforme o caso, com verbas próprias da Unidade, para desenvolver atividades no contraturno escolar que busquem a constante melhoria da qualidade social da educação;

Art. 30 - Cada Unidade Educacional deverá enviar à respectiva Diretoria Regional de Educação-DRE para aprovação e demais providências, o seu Projeto Político-Pedagógico contendo as atividades curriculares do contraturno escolar, observadas as seguintes providências:

I – Caberá às Diretorias de Planejamento, Projetos Especiais e de Orientação Técnico-Pedagógica das DREs, no âmbito sua de atuação:

a) cadastrar os Projetos de cada Unidade Educacional no sistema EOL, observadas as regras estabelecidas pela SME;

b) credenciar e selecionar especialistas para fins de contratação para o desenvolvimento de atividades específicas;

c) encaminhar contratados para as Unidades Educacionais;

d) suprir as Unidades Educacionais com os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades;

e) subsidiar as equipes das Unidades Educacionais na elaboração/ revisão e desenvolvimento dos Projetos de Trabalho a partir das avaliações semestrais;

f) propor atividades de formação indicadas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Supervisor Escolar, aos profissionais envolvidos;

g) indicar necessidades e dificuldades à Secretaria Municipal de Educação.

II – Caberá à Supervisão Escolar:

a) analisar e emitir parecer favorável, se considerado pertinente;

b) avaliar semestralmente os resultados, propondo, se necessário, os devidos ajustes;

c) manifestar-se sobre a continuidade ou não dos Projetos em execução;

d) propor atividades de formação dos profissionais envolvidos em parceria com a DOT-P/DRE.

III – Caberá ao Diretor Regional de Educação:

a) homologar ou justificar a não homologação dos projetos previamente aprovados pelo Supervisor Escolar;

b) buscar a viabilização de contratação de especialistas para a execução de atividades que assim o exigirem;

c) oferecer os recursos necessários para efetivação do trabalho;

d) articular os diferentes setores da DRE para a viabilização do trabalho;

e) encaminhar a SME as necessidades indicadas, esgotadas as providências no âmbito da DRE.

Art. 31 - A Secretaria Municipal de Educação apoiará as Diretorias Regionais de Educação na implantação e desenvolvimento das atividades propostas, bem como, na formação dos profissionais envolvidos.

Parágrafo Único – Caberá ao Centro de Informática –SME/ CI a criação e orientação quanto aos mecanismos necessários para assegurar o cadastro dos projetos de cada Unidade Educacional envolvida.

Art. 32 – Os professores participantes das atividades curriculares do contraturno escolar farão jus a Atestados (Modelo 4), expedido pelo Diretor de Escola que será computado para fins de Evolução Funcional desde que sejam cumpridas as seguintes exigências:

- a) carga horária mínima de 144(cento e quarenta e quatro) horas-aula anuais ou 72(setenta e duas) horas-aula semestrais;
- b) período mínimo de 08 (oito) meses completos para carga horária de 144 horas-aula e de 04 (quatro) meses completos para carga horária de 72 horas-aula;
- c) frequência igual ou superior a 85%(oitenta e cinco por cento) da carga horária total do trabalho.

§ 1º - Serão consideradas horas efetivamente trabalhadas para esta finalidade aquelas destinadas ao desenvolvimento de atividades com educandos.

§ 2º - Para fins de pontuação será considerado mês trabalhado aquele cumprido no período de 30(trinta) dias ou fração superior a 15 (quinze) dias.

§ 3º - Excetua-se do disposto no caput deste artigo, os professores que desenvolverem atividades curriculares no contraturno escolar que estiverem compondo/complementando sua jornada de trabalho docente

Art. 33 – O Professor só poderá desistir das aulas referentes as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, nas seguintes situações:

- a) na hipótese de ingresso na Jornada Especial Integral de Formação- JEIF, desde que comprovada incompatibilidade de horários e/ou que tenha ultrapassado os limites previstos em lei;
- b) em razão de nomeação/designação para outro cargo da Carreira do Magistério Municipal.

Art. 34 – Os professores envolvidos nas atividades do contraturno escolar que se afastarem por períodos iguais ou superiores a 30(trinta) dias estarão automaticamente desligados das aulas, as quais serão disponibilizadas a outro interessado.

Art. 35 – A Gestão das Unidades Educacionais deverá estar pautada no fortalecimento da sua própria autonomia com maior descentralização dos recursos financeiros, técnicos e administrativos.

§ 1º - O Projeto Político-Pedagógico deverá assumir papel articulador da gestão cotidiana das Unidades Educacionais, bem como de valorização da equipe escolar por meio da efetiva mobilização do potencial dos educadores e ampliação de suas áreas de atuação.

§ 2º - O Regimento Educacional à vista das disposições contidas na presente Portaria, deverá ser reelaborado de acordo com a pertinente legislação em vigor, considerando ser este um instrumento que normatiza e define a organização e funcionamento das Unidades Educacionais, regulamentando as relações entre os diversos participantes do processo educativo e contribuindo para a execução do Projeto Político- Pedagógico.

Art. 36 – O Programa objeto desta Portaria deverá ser periodicamente avaliado, visando possibilitar ajustes e adequações.

Art. 37 – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelas Diretorias Regionais de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 38 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/14, revogando-se, então, as disposições em contrário, em especial, a Portaria nº 5.360, de 04/11/11.

ANEXO C – PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações interssetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento; resolvem:

Capítulo I - Dos objetivos

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, 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.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta

Portaria.

Capítulo II - Da execução

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação; II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; III - Ministério da Cultura; e IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Capítulo III - Das diretrizes para o apoio a projetos e ações

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e

IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Capítulo IV - Das atribuições dos integrantes do Programa

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:

I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;

II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;

III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;

IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;

II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;

III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

Art. 9º Fica instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa.

§ 1º O Fórum será composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrem ou venham a integrar o Programa Mais Educação.

§ 2º Cada Ministério ou Secretaria deverá indicar um representante para compor o Fórum.

§ 3º O Fórum será coordenado pelo MEC e terá caráter consultivo.

§ 4º O Fórum poderá convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:

I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;

II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e

III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação

PATRUS ANANIAS

Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ORLANDO SILVA

Ministro de Estado dos Esportes

GILBERTO GIL

Ministro de Estado da Cultura