



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de pós-graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**MARCELA DE PAOLIS**

**GESTÃO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS.**

**Brasília, DF**

**Abril, 2018**



**MARCELA DE PAOLIS**

**GESTÃO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), sob orientação da Profª. Dra. Maria Abádia da Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP211g Paolis, Marcela  
Gestão da ampliação da jornada no ensino fundamental:  
políticas e práticas. / Marcela Paolis; orientador Maria  
Abádia Silva. -- Brasília, 2018.  
151 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Ampliação da jornada escolar. 2. Educação integral. 3.  
Gestão escolar. 4. Rede municipal de São Paulo. 5. Políticas  
Públicas para educação básica. I. Silva, Maria Abádia,  
orient. II. Título.

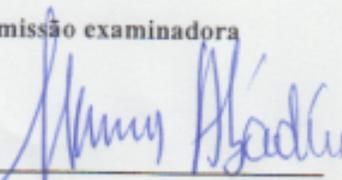
MARCELA DE PAOLIS

**GESTÃO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS.**

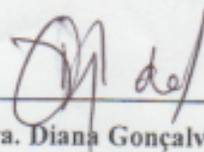
Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), sob orientação da Profa. Dra. Maria Abádia da Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 06 de abril de 2018

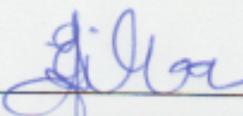
Comissão examinadora



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Abádia da Silva  
Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal  
Examinadora externa – Universidade de São Paulo (USP)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ediléuza Fernandes da Silva  
Examinadora Interna – Universidade de Brasília (Unb)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Suplente – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## AGRADECIMENTOS

Em 2016, em uma mesa de almoço com docentes de diversas instituições, ouvi que a relação entre orientador e orientando é algo que marca inexoravelmente nossa trajetória acadêmica e pessoal. Sinto enorme orgulho e gratidão por ter estabelecido esse vínculo com a professora Maria Abádia da Silva, de quem aprendi, na prática, que a ética, a pesquisa e a paixão pela educação caminham sempre juntas.

Agradeço às instituições CAPES, FAP-DF e FE/UnB pela bolsa e auxílios concedidos. Em tempos de cortes de investimentos públicos é fundamental registrar a importância desses recursos para a promoção da pesquisa acadêmica.

A elaboração de uma dissertação é um trabalho eminentemente solitário, por isso os espaços coletivos foram especialmente valiosos. Gratidão ao grupo de pesquisa Águia, às rodas do CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria) e à sangha do Zendo Brasília pelos momentos de troca e discussão sobre os mais variados temas, todos enriquecedores e indispensáveis para a conclusão deste mestrado.

Em São Paulo, agradeço a Roberta Saviano, Luana Siqueira, Lorena Vicini, Clara Holthauzen, Sandra de Paolis, Mariana Serra e Artur Voltolini por cederem suas casas, companhias e parte de suas rotinas para me acolherem nos períodos de pesquisa de campo. À Ângela, Patrícia e Martha pelos almoços e conversas sobre a escola, a vida e os desafios de sermos educadoras.

Em Brasília, agradeço a Thiago de Faria e Silva, Andreza Barbosa, Maura Pereira dos Anjos, José Rogério Oliveira, Flávio Bezerra de Sousa e Néri Emílio Soares Júnior por dividirem comigo seus conhecimentos e dúvidas sobre a educação e a atividade da pós-graduação.

Na FE/UnB sou especialmente grata às professoras Rita Silvana Santana dos Santos e Shirleide Pereira da Silva Cruz por compartilharem com generosidade seus saberes e práticas relativos à docência.

Gratidão a minha família - Mariângela, Marcos, Isabel e Sandra - pelo apoio incondicional e irrestrito em todas as minhas escolhas e, principalmente, por me inspirarem com sua coragem, respeito e paixão pelo trabalho e pela vida.

Às mulheres Deysiane Pontes, Liana Albuquerque, Viviane Pinto, Regina Fusco, Luana Siqueira, Lorena Vicini, Roberta Saviano, Maura dos Anjos, Sortemis, Fernanda Holthauzen, Daisy Perelmutter e Aida Kakuzen por enfrentarem os mesmos dilemas que eu. Enquanto existirem mulheres ativas e guerreiras como vocês, haverá espaço para todas nós.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus colegas de trabalho da Emef Prof. Alípio Correa Neto:  
pelos educadores que são,  
pela professora que me ajudaram a ser.

**PAOLIS, Marcela. Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.**

## **RESUMO**

O objetivo desse trabalho é compreender em quais circunstâncias a gestão escolar do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo incorporou a ampliação da jornada escolar em seus aspectos políticos, pedagógicos e sociais. Foram selecionados os programas municipais “São Paulo é uma escola”, “Ampliar” e “Mais educação São Paulo”, instituídos no período de 2005 a 2013; e três escolas da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT) para a discussão sobre a interpretação e a prática das políticas públicas municipais para a ampliação da jornada escolar. A pesquisa foi construída a partir das políticas públicas municipais e das propostas concebidas pelas escolas de ensino fundamental selecionadas, por meio de análise documental (legislação, projetos de contraturno e Projeto Político Pedagógico) e entrevistas (professores, diretores, supervisores escolares e gestor do Núcleo de Educação Integral). A escola é um espaço de conflitos e disputas entre projetos educacionais, propostos em relação a demandas e expectativas que mudam ao longo do tempo. Nessa perspectiva, elegeu-se a abordagem do materialismo histórico dialético e as categorias analíticas: gestão, cultura e jornada escolar. A gestão considerada em suas condições e práticas de atuação; a cultura como espaço de produção e conhecimento; e a jornada escolar em suas formas de organização da instituição educativa. A discussão do material do campo foi elaborada com as categorias autonomia, gestão e cultura escolar; apresentadas em pares dialéticos de análise: discurso e prática, centralização e descentralização, repetição e produção. A compreensão da ampliação da jornada escolar está em diálogo com as discussões e conceitos relacionados à educação integral, às funções sociais atribuídas à instituição escolar e a qualidade social da escola pública. A maioria dos gestores entrevistados sustenta a qualidade pedagógica e social das práticas de aumento do tempo de permanência do aluno no ensino fundamental, ao lado do reconhecimento das deficiências estruturais e avaliativas. Os projetos de contraturno da rede municipal de São Paulo foram identificados como um espaço de possibilidade para produção de um conhecimento cultural, que envolve tanto a criação de obras quanto o rearranjo de hábitos e tradições. Em seu aspecto político, os programas municipais de aumento da jornada escolar pesquisados concentram na gestão escolar local a responsabilidade pelo oferecimento, currículo e avaliação dos projetos de contraturno.

**Palavras-chave:** Ampliação da jornada escolar; Educação integral; Gestão escolar; Rede Municipal de São Paulo; Políticas Públicas para educação básica, Ensino Fundamental

## ABSTRACT

This study aims to understand under which circumstances the management in public school system of São Paulo incorporated the school day expansion in its political, pedagogical and social aspects. To discuss the interpretation and practice of municipal public policies to extend the school day in Ensino Fundamental level, the following municipal programs were chosen: “São Paulo é uma escola”, “Ampliar” and “Mais educação São Paulo”, established in the period of 2005-2013; and three schools of the “Diretoria Regional de Educação do Butantã” (DRE-BT). This research was built from the municipal public policies and the proposals conceived by the selected basic schools through documentary analysis (legislation, opposite shift projects and Political Pedagogical Project) and interviews (teachers, principals, school supervisors and manager of the Integral Education Core). The school is a space of conflicts and disputes between educational projects that are proposed according to demands and expectations that change over time. From this perspective, the dialectical historical materialism approach and the analytical categories were chosen: management, culture and school day. The management, considered in its conditions and acting practices; the culture as a space of production and knowledge; and the school day in its form of educational institution organization. The discussion of the field material was elaborated with the categories autonomy, management and school culture, and they were presented in dialectical pairs of analysis: discourse and practice, centralization and decentralization, repetition and production. The understanding of the school day expansion is in dialogue with the discussions and concepts related to integral education, to the social functions attributed to the school institution and to the public school social quality. Most of the interviewed managers sustain the pedagogical and social quality of the practices of increasing the student's time in basic education, along with the recognition of structural and evaluative deficiencies. The opposite shift projects of São Paulo school system were identified as a space of possibility for the production of cultural knowledge, which involves both the creation of works and the rearrangement of habits and traditions. The municipal programs to increase the school day surveyed, in a political aspect, concentrate in the local school management the responsibility for offering, the curriculum and evaluation of the opposite shift projects.

Keywords: School day expansion; Integral education; School management; São Paulo municipal system of education; Public Policies for basic education; Basic education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres  
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública  
CEU - Centro Educacional Unificado  
DOT-P - Diretorias de Orientação Técnico Pedagógicas  
DRE-BT - Diretoria Regional de Educação do Butantã  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Municipal  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
ONG – Organização não governamental  
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PDB – Partido Democrático Brasileiro  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PEI - Programa Escola Integrada  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto político pedagógico  
PROS – Partido Republicano da Ordem Social  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SME – Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Detalhamento das instituições e interlocutores da pesquisa .....	25
Quadro 2: Detalhamento das fontes textuais .....	26
Quadro 3: Presidentes e ministros da educação 1995 – 2016 .....	32
Quadro 4: A ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em regulamentações nacionais (1996 – 2014) .....	37
Quadro 5: Prefeitos e secretários da educação de São Paulo 2005 – 2016 .....	57
Quadro 6: Níveis da gestão educacional na rede municipal paulistana .....	72
Quadro 7: Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	72
Quadro 8: Perfil das escolas públicas municipais .....	75
Quadro 9: Perfil dos diretores e professores das instituições de ensino fundamental .....	77
Quadro 10: Instituições e seus representantes na execução dos programas de ampliação da jornada escolar na SME/SP .....	85
Quadro 11: Justificativas na escola para adesão e continuidade dos projetos de contraturno ...	91
Quadro 12: Perfil dos supervisores escolares entrevistados .....	95
Quadro 13: Compreensão dos supervisores sobre a ampliação da jornada escolar na rede municipal de São Paulo.....	104
Quadro 14: Projetos realizados no período 2012-2017 em três escolas da região Butantã .....	111
Quadro 15: Documentação escolar coletada no campo.....	155

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delineamento dos eixos da pesquisa .....	22
Figura 2: Mapa das Diretorias Regionais de Educação .....	54
Figura 3: Mapa divisão geográfica DRE/Butantã .....	74

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL ACADÊMICO E VIDA PROFISSIONAL</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
Proposição do objeto.....	15
Justificativa e problematização do campo da pesquisa.....	21
Escolhas teóricas e metodológicas na pesquisa em educação.....	23
Estrutura da dissertação.....	28
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS (1990-2015)</b> .....	29
1.1 A política de ampliação da jornada escolar em nível federal: da LDB (Lei 9394/96 ao programa Mais Educação (Decreto 7093/2010) .....	30
1.2 Sentidos políticos, pedagógicos e da gestão escolar na ampliação da jornada em escolas públicas.....	38
1.3 Gestão de tempos, espaços e culturas escolares .....	44
Fechamento do capítulo .....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A IMPLEMENTAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO 2005 – 2015</b> .....	49
2.1 Formação e expansão da rede municipal de ensino de São Paulo (1956 – 2017) .....	50
2.2 A jornada ampliada no Plano Municipal de Educação de 2015 .....	54
2.3 Regulamentação municipal da jornada ampliada entre 2005 – 2013 .....	56
2.4 Mudanças e permanências na intensificação da jornada escolar .....	65
Fechamento do capítulo .....	69

### **CAPÍTULO 3**

<b>A GESTÃO DA JORNADA AMPLIADA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO BUTANTÃ (DRE/BT) (2011-2017)</b> .....	71
3.1 Apresentação e perfil das escolas públicas municipais na DRE Butantã.....	73
3.2 Autonomia e gestão escolar em três escolas públicas municipais da DRE/BT.....	79
3.3 A gestão do contraturno nas três escolas municipais: atuação da Supervisão Escolar e do Núcleo de Educação Integral.....	94
Fechamento do capítulo .....	106

### **CAPÍTULO 4**

<b>GESTÃO E CULTURA ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO BUTANTÃ (DRE/BT)</b> .....	108
4.1 Possibilidades pedagógicas no aumento do tempo de permanência do aluno na escola....	111
4.2 O lugar do contraturno no ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo..	122
Fechamento do capítulo .....	131

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
--------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	150
---------------------	-----

1. Documento autorização da pesquisa na DRE Butantã
2. Termo de consentimento livre e esclarecido
3. Roteiro das entrevistas realizadas
4. Organograma da rede municipal de ensino de São Paulo
5. Quadro documentação do campo
6. Processo de autorização e homologação projeto de ampliação da jornada escolar

## MEMORIAL ACADÊMICO E VIDA PROFISSIONAL

Observar um rastro no chão, um bilhete de uma viagem feita no passado, uma fotografia, assim como contemplar um espaço em ruína, pode envolver o esforço de pensar na existência à luz das perdas: são situações em que um fragmento, um resto do que existiu pode ajudar a entender o passado de modo amplo e, mais do que isso, entender o tempo como processo, em que o resto é também imagem ambígua do que será o futuro. (GINZBURG, 2012, p.109)

Inspirada pela epígrafe acima, selecionei alguns rastros da minha trajetória pessoal que acredito tenham contribuído com a escolha pela docência e a pesquisa acadêmica. O encadeamento de aspectos biográficos não tem a pretensão, contudo, de traçar uma narrativa ordenada que forje um destino inexorável até o presente. As lembranças são aqui apropriadas em um sentido benjaminiano, em que a urgência do presente nos faz articular e dar sentido às experiências do passado.

Toda minha formação educacional básica foi realizada em uma escola bastante tradicional da cidade de Valinhos, interior de São Paulo. Não acompanhei o desenvolvimento daquela instituição após meu egresso, mas atribuo a noção de “tradicional” daqueles anos como aluna a um modo de ensino que: “Fundamenta-se na ideia de que *ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido*, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino.” (BITTENCOURT, 2011, p. 230). Apesar das muitas considerações possíveis acerca desse formato, concluí meus estudos com o desejo de aprofundar minha relação com a área chamada de Ciências Humanas e sem a certeza de, aos 18 anos, seguir essa intuição.

Nesse contexto, os dois anos seguintes ao término do então terceiro colegial foram dedicados a um curso técnico de gestão em Administração, ministrado pelo Colégio Humboldt, no âmbito de um “Sistema Dual de Ensino Alemão”, em que parte do período era dedicado à formação teórica, ministrada majoritariamente no idioma alemão, e a outra parte era realizada em empresas conveniadas de diversos segmentos. A mudança para São Paulo e o estágio em uma multinacional foram períodos de aprendizado e amadurecimento que contribuíram com meus caminhos profissionais e acadêmicos.

A escolha pelo curso de História foi pautada pelo interesse na área e desejo de atuar na educação. Ao ingressar na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) conheci uma infinidade de possibilidades de conhecimento, convívio e lazer. Ao circular pela cidade, tive contato com apresentações de teatro inovadoras

e instigantes como do Grupo XIX e do Cemitério de Automóveis; pude ver e conversar com escritores que antes me pareciam inacessíveis como Ulisses Tavares e Milton Hatoum; tive a felicidade de descobrir os acervos e exposições de museus como a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o MASP; de acompanhar mostras de cinema como a “Mostra Internacional de Cinema” e o “Festival É Tudo Verdade”; além de conhecer outras maneiras de acesso à cultura em agremiações do samba, em casas improvisadas ou na rua, muitas vezes de forma gratuita.

O exercício de flunar pela avenida Paulista ou entre as ruas das regiões da Sé e da República também foi extremamente enriquecedor. Nesses percursos, conheci diferentes culinárias, formas de ocupação do espaço, a beleza do urbano e problemas que não imaginava existirem. O aprendizado pela cidade incluiu ainda a evidência da pequenez e da solidão dos habitantes nesse lugar descomunal: “A metrópole, em que as pessoas se esbarram em meio à multidão e se comportam como anônimos, é o espaço em que, no chão, é difícil observar rastros individuais.”, destaca o professor Jaime Ginzburg, no mesmo texto da epígrafe.

Em meio a essa multidão de anônimos e moradores invisíveis, o ambiente acadêmico da graduação pode ser muito acolhedor. Favorecida por uma grade curricular que permitia o trânsito entre diferentes cursos, aproveitei a oportunidade para flunar também na Universidade, realizando disciplinas no departamento de Letras, de Ciências Sociais e na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; conhecendo assim uma diversidade de temas e formas de ensinar e criando amigos que compartilhavam a curiosidade por tudo o que pudesse estar relacionado à cultura, ao urbano e ao social.

Outros momentos de aprendizagem foram proporcionados pelos estágios. Entre 2005 e 2006 tive a oportunidade de acompanhar a montagem e participar como monitora na exposição “Cartografia de uma história - São Paulo colonial: mapas e relatos” no Museu Paulista da USP, que me abriu os olhos para os discursos cartográficos e os desafios dos bastidores de um museu. Mais ao final da graduação fui estagiária na Biblioteca Mário de Andrade no projeto de Memória Oral, então sob responsabilidade da historiadora Daisy Perelmutter. A densidade e a riqueza desse período marcaram significativamente minha formação; tanto pelos momentos de estudo coletivo e individual estimulados naquela equipe, como pela convivência com profissionais éticos e apaixonados por seu campo de pesquisa.

O ingresso na rede municipal de ensino de São Paulo, em 2010, foi marcado por dilemas e desafios comuns a muitos colegas que, assim como eu, tinham se formado recentemente pela USP e ansiavam por colocar em prática todos aqueles anos de estudo. Foi preciso um certo tempo até encontrar uma instituição e um grupo de trabalho que compartilhassem

compromissos e espaços de diálogo. Nessa rede atuei como professora de História e Informática Educativa em todos os anos do Ensino Fundamental.

Simultaneamente ao trabalho como professora realizei pesquisas para instituições culturais diversas, elaboração e revisão de material didático para editoras. Avalio que essa dupla jornada, apesar de cansativa, foi enriquecedora como profissional e me ajudou a ter contato com questões para além do espaço escolar e a reconhecer o trânsito de temas e tensões comuns.

As demandas da rotina pedagógica e o desejo em assumir funções gestoras na rede municipal de ensino mobilizaram meu ingresso em uma especialização *latu sensu* em gestão escolar na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), concluída em 2015 com a elaboração do artigo “Gestão de projetos na ampliação da jornada escolar. Estudo de caso do programa federal Mais Educação na rede municipal de São Paulo.”. Esse curso foi um período frutífero de reaproximação com o ambiente acadêmico e com o estudo mais sistematizado da pedagogia.

Deixar a cidade de São Paulo para fazer o mestrado em Brasília foi uma decisão difícil, que se mostrou acertada com o passar dos meses. A saudade dos alunos e da rotina escolar foi sendo abafada com o contato com outros professores estudantes e o reconhecimento do lugar da pesquisa em educação para o fortalecimento docente.

O Planalto Central foi uma grande surpresa e descoberta em minha vida. Tive muitas dúvidas em vir, agora tenho certezas que me fazem ficar. Os caminhos dessa cidade instigam curiosidade e contradições: abundância de áreas verdes e automóveis; o passado e o moderno; vários espaços de cultura, mas concentrados na região do plano piloto. Após iniciar essa nova trajetória, fui conquistada pelo céu permanentemente azul de Brasília e compreendi que estudar e pesquisar a escola é uma outra forma de contribuir com essa instituição que tanto respeito e desejo dialogar.

## INTRODUÇÃO

### Proposição do objeto

O presente trabalho, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e tem por objeto a gestão da ampliação da jornada escolar do ensino fundamental em três escolas públicas da rede municipal de São Paulo.

A jornada escolar é definida por um período de horas e por características institucionais próprias. Esse *tempo* e essa *forma* escolar podem ser organizados de diferentes maneiras, a partir de concepções educacionais e políticas específicas. No âmbito da rede municipal de São Paulo, a jornada escolar do ensino fundamental tem sido alvo de programas que propõe alterar sua duração e parte de sua instituição, definida no espaço do *contraturno*. O contraturno caracteriza-se por atividades realizadas fora do tempo considerado mínimo obrigatório e é regulamentado por uma legislação específica. A gestão desse espaço, na rede municipal de São Paulo, é realizada pelos professores responsáveis pelas práticas ali desenvolvidas e pela equipe gestora da escola – formada pela coordenação pedagógica, direção e vice direção.

Nessa perspectiva, o espaço do contraturno é compreendido como um local de disputa entre os projetos educacionais propostos pelas políticas públicas municipais e os projetos concebidos pelas escolas. Esse espaço está inserido em uma instituição que tem sua gestão tensionada pelas regulamentações municipais e federais para ampliação da jornada escolar do ensino fundamental.

O objeto é pensado a partir de três pontos de vista: as legislações federal e municipal, os projetos propostos nas escolas e as demandas dos sujeitos envolvidos na execução do contraturno (docentes, gestores e estudantes). São consideradas nessa pesquisa os programas municipais estabelecidos no período de 2005 a 2013, denominados “São Paulo é uma escola”, “Ampliar” e “Mais educação São Paulo”. Foram selecionadas também as propostas para a ampliação da jornada formuladas nos Projetos Político Pedagógicos de três unidades educacionais, integrantes da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT).

O interesse por esse objeto de estudo partiu da minha experiência como professora na rede municipal de São Paulo. Logo em meu primeiro ano de trabalho, em 2010, conheci projetos que eram oferecidos no contraturno dos alunos, criados por professores de diferentes áreas. Naquele momento, chamou minha atenção a liberdade na criação das propostas, a garantia de remuneração das horas adicionais trabalhadas e a manutenção dessas atividades por vários anos.

Pouco tempo depois também me envolvi nesse campo e comecei a oferecer cursos fora da jornada obrigatória dos estudantes. Nesse segundo momento uma outra característica começou a se destacar: a maioria das pessoas que atuava no contraturno tinha grande satisfação em sua realização. Sobre o entusiasmo com esse trabalho, ouvi inúmeras vezes – de alunos e professores - afirmações como “só não faltei hoje na escola porque tinha projeto”; “eu gosto mesmo é dar/ir na aula do projeto”; “se eu pudesse, faria só as atividades do contraturno”. Aos poucos, também procurei ampliar meu contato com mais profissionais envolvidos nesses projetos para compreender melhor sobre a trajetória dessa ação.

Na convivência com professores e diretores, outro aspecto despertou meu interesse: a maioria dos conteúdos oferecidos nos projetos de contraturno não tinha relação direta com a formação inicial do docente. Fui descobrindo pedagogos que davam aula de fotografia; professores de ciências que organizavam contação de história; professores de história envolvidos com música, cinema e literatura. A partir dessa característica, algumas inquietações foram surgindo: de que forma esses profissionais construíam uma formação escolar a partir de seus projetos? Porque escolhiam ampliar sua jornada de trabalho – mesmo sendo remunerados – para fazer algo não obrigatório e diferente de sua formação? O que acontece nesse espaço do contraturno, que o torna tão atraente para alunos, professores e gestores? Como a gestão escolar lida com projetos que funcionam de maneira eletiva para professores e alunos, mas permanecem em seu Projeto Político Pedagógico por vários anos?

Ao mesmo tempo, comecei a observar a possibilidade de repensar a gestão escolar a partir da atuação no contraturno. A maneira como esses projetos são praticados coloca em questão a organização e a gestão de toda a escola. Por se tratar de um espaço relativamente autônomo, ele necessita ser efetivamente apropriado pelos participantes, que devem garantir um local e um grupo atuante.

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa a partir do campo de atuação não é fortuita. Refletir sobre sua própria prática implica, também, pensar nas possibilidades de aperfeiçoá-la, suas responsabilidades e sua relação com a sociedade em que está inserida.

Dentre os múltiplos espaços-tempos que compõem a instituição escolar selecionou-se o contraturno por ter sido identificado como um local privilegiado de construção de práticas educacionais e objeto de destaque crescente de políticas públicas recentes para o ensino fundamental. É um campo fértil para discussão sobre as práticas e gestão de ampliação da jornada escolar, educação integral e função social da escola pública.

Essa oportunidade de criação percebida no contraturno é resultado da implantação de programas que delegam à equipe gestora e aos professores a elaboração de conteúdos e formas para a ocupação desse tempo. As diretrizes para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental da rede municipal de São Paulo não limitam currículos, avaliações e nem mesmo a obrigatoriedade dessa ação, de modo que professores e equipe gestora criam suas próprias propostas, que devem ser aprovadas pelo Conselho da Escola e a Supervisão Escolar.

Além disso, compreende-se a escola como um espaço de criação de uma cultura própria, que dialoga com seu entorno e historicidade, marcados pelas questões próprias dessa instituição. Os projetos estão assim inseridos dentro de uma *cultura escolar*.

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206)

Os projetos criados pelos professores e equipe gestora são, assim, parte integrante dessa cultura escolar; forjada a partir de políticas públicas e no encontro de práticas, demandas e experiências oriundas de diferentes sujeitos que integram essa instituição. Não se trata de uma simples transposição de políticas públicas, mas uma interpretação e ajustes próprios, concebidos a partir também de demandas e valores educacionais de seus responsáveis.

(...) o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. (...) De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que têm diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’ diante deste público. (JULIA, 2001, p. 33)

Em relação às políticas públicas para o ensino fundamental, observa-se a partir da década de 1990 uma intensificação das expectativas e um crescente incentivo em relação à ampliação da jornada escolar. Em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9394/96) e os dois Planos Nacionais de Educação (Lei 10172/2001 e Lei 13005/2014) apontaram entre suas metas e objetivos o aumento do tempo de permanência do aluno do ensino fundamental na escola. Em 2007, o programa federal “Mais educação” foi

lançado com o objetivo de estimular, especialmente por meio de envio direto de recursos financeiros às escolas, a ampliação da jornada escolar em diferentes estados do Brasil<sup>1</sup>.

No nível municipal, várias cidades têm se empenhado na última década em estabelecer regulamentações para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola; como por exemplo Belo Horizonte, em Minas Gerais, com o Programa Escola Integrada (PEI), sistematizado desde 2006; e Apucarana, no Paraná, com a implementação em 2001 do Programa de Educação Integral em toda a rede municipal<sup>2</sup>.

Ainda que não faça parte do nosso campo de pesquisa, destaco a expansão da oferta do turno integral também na rede particular de ensino<sup>3</sup>. Esse movimento dialoga com as diretrizes legais nacionais, e com as responsabilidades e atribuições esperadas para a instituição escolar na contemporaneidade.

Como compreender esse estímulo e expansão da jornada escolar nas redes públicas e privadas? Quais são as expectativas dos diretores, professores, estudantes e familiares em relação a esse turno complementar? Quais os projetos educacionais implicados nas regulamentações para a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola? O que acontece, efetivamente, nesse espaço chamado de contraturno? Essas questões também fazem parte da discussão aqui proposta e contribuem para a compreensão do objeto da pesquisa.

A partir da trajetória de políticas para o ensino fundamental em nível nacional e no município de São Paulo e da intensificação de programas que ampliam a jornada escolar, identificou-se como **problema de pesquisa**: apesar dos programas municipais se apresentarem como indutores de projetos de caráter eletivo, o contraturno é um espaço que tem sido incorporado pela gestão escolar. As escolas de ensino fundamental no âmbito da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE/BT) têm trabalhado com o contraturno há vários anos, de modo que essa ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, das aulas ministradas pelos professores e do trabalho da gestão tem sido assumido como algo inerente às instituições

---

<sup>1</sup> Mais detalhes sobre a implantação desse programa em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> (acesso em 20/11/2016). Seu impacto é bastante significativo e há vasto material de pesquisa sobre essa política pública. Destaco ainda que em 2016, com a interrupção da gestão da presidenta Dilma Rousseff, essa política foi alterada para o nome de Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

<sup>2</sup> Outros exemplos podem ser consultados no livro: MOLL, Jacqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. e no mapeamento realizado pelo MEC em 2009 e publicado no documento *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*.

<sup>3</sup> De acordo com o censo escolar de 2015, no período de 2010 a 2015 as matrículas no ensino fundamental de tempo integral (superior a sete horas) na rede particular aumentaram 80%. Dados disponíveis em: “Censo escolar 2015 – notas estatísticas”, produzido em março de 2016, disponível no link: [files.comunidades.net/profemarli/censo\\_escolar\\_divulgacao\\_22032016.pdf](http://files.comunidades.net/profemarli/censo_escolar_divulgacao_22032016.pdf) (acesso em 10/11/2016).

de ensino fundamental. Ou seja, o tempo suplementar foi incorporado como integrante do turno escolar.

Em relação aos aspectos políticos, compreende-se que as políticas públicas estabelecem parâmetros e expectativas para a organização dessa jornada ampliada que são reconstruídos, reelaborados e colocados em prática pela equipe gestora e docentes. Há uma trajetória da intensificação de regulamentações que alteram a jornada escolar; que foi abordada para compreensão desse problema. As escolas selecionadas na pesquisa trabalham com o contraturno há pelo menos cinco anos, de modo que esse espaço foi incorporado na rotina escolar.

Já os aspectos pedagógicos e sociais foram buscados nos projetos concebidos pelas escolas para seu contraturno e nas expectativas atribuídas a esse espaço. Quais os temas, os professores e espaços envolvidos nesses projetos? Há uma articulação pedagógica entre as propostas desse espaço e o restante da escola? De que forma essa articulação é construída? A gestão dialoga com os pais e representantes dos alunos? O Conselho de Escola é uma instância utilizada para interferir na organização escolar?

Para a compreensão do objeto de estudo estabelecemos como **questão principal**: como os aspectos políticos, pedagógicos e sociais incidiram na gestão da ampliação da jornada escolar?

Para o percurso da pesquisa elegeu-se também as seguintes **questões específicas**, distribuídas em respectivos capítulos:

1. Quais são os limites e potencialidades das regulamentações federais e da discussão sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental a partir da década de 1990?
2. Como se constitui o movimento de ampliação da jornada escolar na legislação municipal entre 2005-2013?
3. Como a gestão escolar garante a continuidade da ampliação da jornada dos alunos de ensino fundamental em três escolas da Diretoria Regional de Educação do Butantã?
4. Quais são as estratégias desenvolvidas pelas escolas municipais para a gestão do contraturno?

A escolha do campo empírico pela região da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT) foi pautada por diferentes aspectos. Durante minha experiência como professora nessa rede estive vinculada a essa diretoria e ali tive oportunidade de entrar em contato com docentes e gestores envolvidos com projetos de contraturno. Dessa maneira, identificou-se um espaço possível de pesquisa pela boa receptividade e contatos estabelecidos e pela qualidade e abundância de práticas de contraturno. Além disso, considerando a dimensão da rede municipal de São Paulo – composta por mais de 500 escolas em nível fundamental - e o tempo disponível no mestrado, foi imprescindível estabelecer um recorte geográfico.

O contraturno no ensino fundamental nessa rede passou por diferentes regulamentações, modificadas geralmente em função da alternância da gestão municipal. A legislação mais recente é o programa “São Paulo Integral” (Portaria 7464 de dezembro de 2015) que preconiza a implementação do turno integral de sete horas para prioritariamente as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Seu primeiro ano de execução foi 2016, motivo pelo qual essa experiência não será abordada na presente dissertação.

Anteriormente ao “São Paulo integral” foi executado em 2013 o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo” (Decreto 54452 de outubro de 2013), que reorganizou o ensino fundamental por ciclos e incorporou a maioria das diretrizes para o contraturno estabelecidas na legislação anterior, chamada Programa “Ampliar”. Criado em 2011 pelo Decreto 52342, o “Ampliar” estabelecia normas para a composição de turmas para o contraturno e novamente retomava características da legislação antecedente.

Nesse percurso, o programa mais antigo foi instituído em 2005 pelo decreto 46017, com o nome de “São Paulo é uma escola”. Essa regulamentação centralizou práticas já realizadas na ampliação da jornada por meio de iniciativas de áreas dispersas. O “São Paulo é uma escola” preconizava uma padronização da ocupação desse tempo suplementar. Diferente das outras legislações, na redação desse programa não há menção à revogação de uma lei antecedente, de modo que se assume o “São Paulo é uma escola” como marco inicial da centralização da regulamentação da ampliação da jornada escolar na trajetória recente do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo.

Compreender as tensões e pressões pela ampliação da jornada escolar faz parte dos objetivos dessa pesquisa. Além disso, os comentários positivos dos envolvidos nesses projetos coloca em pauta os múltiplos interesses e razões que tornam o contraturno um espaço cada vez mais consolidado nas escolas municipais selecionadas. Apesar das mudanças de programas,

as instituições educacionais mantiveram seus projetos de contraturno, muitas vezes com os mesmos professores; considerando ajustes eventualmente necessários para a adequação a novos decretos ou portarias. A permanência desses projetos ao longo dos anos nos leva a questionar sobre as condições para manutenção desse espaço pela equipe gestora, professores e alunos.

Simultaneamente ao funcionamento regular da escola, rigidamente pautado por avaliações, normativas e padrões, criou-se um outro espaço de ensino e aprendizagem, chamado de contraturno, que pode contribuir para refletirmos sobre a cultura escolar estabelecida e as maneiras de se conceber a gestão escolar.

### **Justificativa e problematização do campo da pesquisa**

Um aspecto que diferencia a experiência da rede municipal de São Paulo é a responsabilização dos próprios docentes e equipe gestora pelo espaço do contraturno. Os mesmos alunos, professores e gestores participam de todos os tempos e espaços disponíveis na unidade escolar. Não se tratam de atividades temporárias, desenvolvidas por um profissional que está de passagem; mas de um projeto criado por um servidor que é parte daquela rede. Essa particularidade fortalece o contraturno e justifica a proposta de compreendê-lo como um espaço de disputa de projetos educacionais. Docentes e gestores imprimem uma marca própria que, além de reelaborar uma determinada política pública, coloca em prática sua concepção de como o contraturno deve ser ocupado. Além disso, como as mesmas pessoas transitam entre o turno obrigatório e o suplementar, as experiências de ambos períodos acabam por afetar toda a organização escolar.

Nessa reflexão também são discutidas formas de organização do espaço escolar e seus projetos educacionais. “Cabe ressaltar, nesta direção, que a questão das mudanças possíveis nos tempos e espaços escolares tem a ver, portanto, com as *finalidades educacionais que são atribuídas* a tais tempos e espaços.” (FREITAS, 2004, p.4, grifo do autor).

As diretrizes legais dos programas do município de São Paulo usam as expressões “contraturno”, “extra-escolar”, “projetos de contraturno” ou simplesmente “projetos”. O termo “educação integral” só passa a ser assumido oficialmente nessa rede a partir de 2015, com o estabelecimento do programa “São Paulo integral”. A legislação municipal regulamenta assim um espaço específico dentro da escola, chamado de *contraturno*, em que alunos, professores e gestores permanecem além de sua jornada considerada obrigatória. Ao definir o objeto *a gestão da ampliação da jornada escolar*, problematiza-se essa fragmentação colocada pelos

documentos oficiais e pretende-se compreender a escola pública como uma instituição que articula diferentes tempos e espaços, culturas e políticas.

**Figura 1 – Delineamento dos eixos da pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora em março de 2018.

Pretende-se assim compreender a gestão de uma instituição que tem sua jornada ampliada: onde há o aumento do tempo e de suas características institucionais<sup>4</sup>. O tema da ampliação da jornada escolar já esteve presente em diferentes momentos da educação brasileira; assumindo conceitos e definições distintas. Algumas experiências nacionais continuam influenciando e sendo tomadas como referência para o debate nesse campo, notadamente as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; materializadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar e a noção de educação integral articulam-se à reflexão sobre qual a função social da escola. Assume-se assim que a indução para alterar o tempo, implica em também alterar a forma escolar. A gestão de uma escola que incorpora o contraturno não se configura da mesma maneira em uma escola que trabalha apenas com o turno obrigatório. Dessa maneira, a política, a gestão e a cultura criadas na rede municipal de São Paulo são compreendidas levando em consideração o debate ensejado a partir dos modelos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

<sup>4</sup> A compreensão da escola como uma instituição com uma forma específica está desenvolvida em: VINCENT (2001), ARCO-VERDE (2012), FILHO, VIDAL (2000).

## **Escolhas teóricas e metodológicas na pesquisa em educação**

A seleção do objeto e metodologia relaciona-se à maneira como o pesquisador coloca-se no mundo e reflete sobre as questões ao seu redor. São escolhas que indicam concepções dentro e fora do ambiente acadêmico.

Assim, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador. (PÁDUA, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, destacamos a compreensão da escola como um espaço de conflitos entre todos os sujeitos que participam dessa instituição, seja em sua rotina diária – diretores, docentes, alunos, funcionários em geral – seja dos órgãos administrativos que ingerem nesse local por meio de dispositivos legais; seja dos familiares e da comunidade escolar. Também percebemos a escola inserida em um contexto histórico, o que implica questões, valores e movimentos sociais próprios; que se transformam ao longo do tempo.

Dessa maneira, elegeu-se a gestão da ampliação da jornada escolar e referenciais teóricos que consideram a historicidade e as contradições inerentes à escola; aspectos elaborados notadamente pelo campo do materialismo histórico dialético.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2008, p.77)

O materialismo histórico dialético tem sua origem nas obras de Marx e Engels, sendo discutido por diferentes pensadores desde suas primeiras publicações no século XIX. Apesar da distância temporal, a maneira como eles propuseram compreender a sociedade ao seu redor continua pertinente na contemporaneidade. Não vivenciamos os mesmos conflitos e contradições, mas a sociedade permanece fragmentada em classes sociais, a exploração do trabalho alheio segue em franca expansão e o valor do capital insiste em ser mais reconhecido do que o humano. Além disso, responsabilizar homens e mulheres pela escrita de sua própria história, observar as lutas por melhores condições de vida e os subterfúgios da opressão continuam a ser o melhor caminho para a apreensão e transformação do presente.

Nas pesquisas em educação esse enfoque teórico contribui para a reflexão crítica sobre os processos que constituem a instituição escolar e os múltiplos sujeitos que interagem nesse local.

Portanto, a função social (primeira) do materialismo histórico-dialético é a pesquisa concreta dos mais importantes processos e fenômenos vitais; a segunda, uma ação cientificamente fundamentada sobre o desenvolvimento social; a terceira, a elaboração das bases científicas do planejamento das relações sociais e a quarta, o desenvolvimento integral da personalidade humana. (RESES; SOUSA; SILVA. 2016, p. 35)

A partir da consideração de que “a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva.” (TRIVINOS, p. 54), elegemos pares dialéticos que evidenciam contradições e disputas do campo empírico: turno regular e contraturno; programas municipais e projetos escolares; discurso e prática.

O exercício de interpretação e desvelamento dos fenômenos sociais envolve construção, alteração e reelaborações. Na sua atuação social, homens e mulheres interferem na realidade e é esse movimento que possibilita também a sua análise; uma elaboração teórica que a pesquisa acadêmica se propõe (KOSIK, 1976, p. 26.).

Nesse sentido, a escolha de alguns momentos – elaboração das políticas públicas, atuação e execução na rotina escolar – permite a compreensão de um contexto maior, o reconhecimento de diferentes articulações que compõe o movimento social.

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (KOSIK, 1976, p. 40, grifo do autor)

Essa perspectiva de identificar alguns momentos, fatos, partes que se definem e definem um todo maior também está presente em Walter Benjamin; pesquisador do século XX que se vincula à tradição marxista e propõe a escrita de uma história à contrapelo, que não se pretende a um contínuo hegemônico, linear e vazio. A narrativa histórica elaborada dessa maneira torna-se algo transformador, que confronta tensões e relações entre diferentes tempos.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

É nessa relação com o passado que se busca a força da transformação do presente. “(...) a conduta do materialismo histórico descobre as energias explosivas ocultas que se encontram em um momento preciso da história. Essas energias, que são as do *Jetztzeit* [tempo do agora], são como a faísca que sai de um curto-circuito, permitindo ‘fazer explodir’ a continuidade histórica.” (LÖWY, 2005, p. 129).

Na pesquisa de políticas públicas elaboradas em um contexto capitalista, sob influência do neoliberalismo e de propostas que tentam abafar violências sociais e criar uma narrativa contínua, o materialismo histórico possibilita contestar esse tempo hegemônico. A maneira como lidamos com a prática cotidiana e a relação que estabelecemos com o tempo acentua os problemas que nos circunscrevem e as interpretações que propomos<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, a pesquisa acadêmica tem um papel significativo na transformação da própria sociedade e na compreensão do mundo ao nosso redor.

A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou de outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão *explicitamente reproduzida*, a qual, de retorno, exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente. (KOSIK, 1976, p. 26, grifo do autor)

Para a análise da gestão da ampliação da jornada escolar do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo elegeram-se as categorias analíticas: gestão, cultura e jornada escolar. A gestão foi considerada em suas condições e práticas de atuação; a cultura como espaço de produção e conhecimento; e a jornada escolar em suas formas de organização da instituição educativa. As fontes textuais utilizadas e as entrevistas realizadas estão sintetizados nos quadros abaixo:

**Quadro 1: Detalhamento das instituições e interlocutores da pesquisa**

Níveis da gestão da rede municipal SP	Função ou Cargo	Código anonimato	Quantidade
Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU)	coordenação do núcleo de educação integral	N	1
Diretoria Regional de Educação Butantã	supervisão de ensino	S	4
Três escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da região Butantã	professor	P	3
	diretor	D	3
Total de interlocutores: 11			

Fonte: elaborado pela autora em dezembro de 2017

<sup>5</sup> Sobre a relação do homem com o tempo e a escrita da história ver: HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. In: *Revista da História*, 148 (1º. 2003), Departamento de História/FFLCH – USP, 2003, p. 9-34.

**Quadro 2: Detalhamento das fontes textuais**

<b>Instituição</b>	<b>Descrição dos documentos</b>
<b>Secretaria Municipal de Educação de São Paulo</b>	<p>Decreto nº. 46.017, de 1º de julho de 2005. Institui o Programa "São Paulo é uma Escola" nas unidades educacionais que especifica.</p> <p>Decreto nº 46.210, de 15 de agosto de 2005. Dispõe sobre o Programa "São Paulo é uma Escola" instituído nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino nos termos do Decreto nº 46.017, de 1º de julho de 2005.</p> <p>Decreto nº 47.692, de 15 de setembro de 2006. Confere nova redação ao parágrafo único do artigo 4º do Decreto nº 46.210, de 15 de agosto de 2005, que dispõe sobre o Programa "São Paulo é uma Escola", instituído nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, nos termos do Decreto nº 46.017, de 1º de julho de 2005.</p> <p>Decreto nº 52.342, de 16 de maio de 2011. Institui o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.</p> <p>Portaria 2750/11 – SME de 27 de maio de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.</p> <p>Portaria 5360/11 – SME de 04 de novembro de 2011. Reorganiza o Programa “Ampliar” instituído pelo Decreto nº 52.342, de 26/05/11 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.</p> <p>Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.</p> <p>Portaria 5930/13 – SME 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”.</p>
<b>Governo Federal</b>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/1996)</p> <p>Planos Nacional de Educação (PNE) de 2001 (lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001)</p> <p>Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (lei 13.005 de 25 de junho de 2014)</p> <p>Pano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (decreto 60.94 de 24 de abril de 2007)</p> <p>Programa “Mais Educação” (instituído pela Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007 e disposto pelo decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010).</p>
<b>Escolas municipais</b>	<p>Projeto Político Pedagógico de 2011 a 2017</p> <p>Registro dos projetos de contraturno de 2012 a 2017</p> <p>Registro das reuniões de Conselho de escola de 2011 a 2017</p>

Fonte: elaborado pela autora em dezembro de 2016

Em 2016 foi publicado um levantamento das experiências de ampliação da jornada praticadas em toda a rede municipal de São Paulo<sup>6</sup>: foram contabilizadas 543 escolas de ensino fundamental que aderiram aos programas “Mais Educação federal” e “Mais Educação São Paulo”. Um número considerável, que justifica a necessidade do recorte da pesquisa em uma região.

A Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE-BT) é composta por um total de 165 unidades educacionais, sendo 118 instituições dedicadas à educação infantil<sup>7</sup>, 14 para a educação de jovens e adultos<sup>8</sup> e 33 escolas de Ensino Fundamental (EMEF), sendo duas delas integradas ao Centro Educacional Unificado (CEU). No ensino fundamental são atendidos cerca de vinte mil alunos, por aproximadamente setecentos professores<sup>9</sup>.

O principal critério de seleção das escolas foi sua adesão aos programas municipais de ampliação da jornada escolar pelo menos desde 2011. A partir dessa escolha elegeu-se para a entrevista os professores e diretores que estavam na gestão das atividades de contraturno no ano de 2017.

Os representantes do Núcleo de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Diretoria Regional de Educação do Butantã foram escolhidos por seu envolvimento nas seguintes instâncias:

- Grupo de Trabalho criado para discussão sobre experiências de ampliação da jornada nessa rede, realizado em 2015;
- Fórum de Educação Integral, criado em 2015 e consolidado no final de 2016 como espaço permanente de discussão sobre o tema<sup>10</sup>;
- Atuação nas unidades educacionais selecionadas.

A escolha pela entrevista foi pautada pela valorização do diálogo como um momento frutífero de elaboração narrativa. Ao falar sobre seu trabalho, o entrevistado mobiliza temas

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis online em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Nucleo-de-Educacao-Integral-publica-balanco-do-Programa-Sao-Paulo-Integral> (acesso em 16/10/2017).

<sup>7</sup> Divididas entre Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e indiretos, Centro Municipal de Educação Infantil, Creches particulares e Escola Municipal de Educação Infantil.

<sup>8</sup> Essa modalidade pode ser praticada em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e em instituições conveniadas por meio do Movimento de Alfabetização (MOVA).

<sup>9</sup> Dados disponíveis online em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108100> (acesso em 20/01/2017).

<sup>10</sup> Mais detalhes sobre a oficialização desse espaço de debate em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Forum-de-Educacao-Integral-para-uma-Cidade-Educadora-e-instituido> (acesso em 30/01/2017).

que lhe são relevantes e constrói um sentido para sua experiência. Pretendeu-se valorizar o que o professor diz sobre sua prática e seus saberes; o gestor sobre sua rotina escolar; os representantes da Diretoria Regional de Educação sobre suas discussões. O resultado da entrevista torna-se um documento, parte das fontes da pesquisa; um tratamento que dialoga com a história oral (ALBERTI, 2005, p.18). O roteiro utilizado (Anexo 3) teve como objetivo garantir que alguns temas fossem contemplados sem, contudo, engessar o diálogo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

### **Estrutura da dissertação**

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo *Política de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: marcos legais e conceituais (1990-2015)* é feita uma análise da trajetória da legislação nacional e dos conceitos para o aumento do tempo de permanência do estudante de ensino fundamental na escola a partir da década de 1990. Também é proposta uma articulação entre os campos da educação integral, cultura e gestão escolar.

No capítulo *Implementação da jornada ampliada na rede municipal de São Paulo 2005 – 2015* está apresentada a formação e expansão da rede municipal paulistana e as políticas públicas locais que preconizam a ampliação da jornada do ensino fundamental. São identificadas ainda tensões, permanências e mudanças na elaboração dos programas de aumento do tempo de permanência do aluno na escola ao longo de diferentes gestões municipais.

Na terceira parte, *A gestão da jornada ampliada em escolas da Diretoria Regional de Educação do Butantã*, o campo empírico é detalhado, bem como o material coletado. As estratégias da equipe da gestão local, da Diretoria Regional de Educação e do Núcleo de Educação Integral são compreendidas a partir das categorias autonomia, gestão e cultura escolar. O problema que suscitou a pesquisa – a incorporação da jornada ampliada pelas escolas de ensino fundamental – é confirmado a partir das entrevistas e da documentação escolar.

Por último, o capítulo *Gestão e cultura escolar em escolas municipais de ensino fundamental da Diretoria Regional de Educação do Butantã* propõe uma reflexão sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar dos estudantes. Nesse percurso, são discutidas as possibilidades pedagógicas, a avaliação e o oferecimento das atividades elaboradas para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS (1990-2015)

O objetivo principal deste capítulo é analisar a gestão, os fundamentos e regulamentações em âmbito federal que sustentam ações de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental a partir da década de 1990. Os marcos legais selecionados são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/1996)<sup>11</sup>; os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 (lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001) e de 2014 (lei 13.005 de 25 de junho de 2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (decreto 60.94 de 24 de abril de 2007) e o programa “Mais Educação” (instituído pela Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007 e disposto pelo decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010).

Na discussão conceitual sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, intento apresentar e pontuar contradições nas propostas de organização da escola explicitadas nos conceitos de educação integral e aumento do tempo de permanência do aluno na escola feita a partir de autores como Lúcia Velloso Maurício, Jaqueline Moll, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo entre outros.

O percurso do capítulo está orientado a partir dos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a trajetória da legislação para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental a partir da década de 1990; bem como os conceitos de ampliação da jornada escolar, educação integral e função social da escola em pauta a partir da década de 1990.

A questão norteadora desse capítulo é: Quais as características das regulamentações federais e da discussão sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental a partir da década de 1990?

As contribuições de autores como Diana Vidal (2009, 2004), André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Antônio Viñao-Frago (2007) também são consideradas na compreensão da construção do espaço do contraturno na escola pública.

---

<sup>11</sup> Ainda que a LDB atualmente esteja sendo alvo de alterações por medidas provisórias - como o caso da MP 746, convertida na lei 13415 em 17 de fevereiro de 2017 - os trechos destacados no presente artigo permanecem em vigor no momento da elaboração deste trabalho. Mais informações sobre essas alterações em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) (acesso em 18/02/2017).

## **1.1 A política de ampliação da jornada escolar em nível federal: da LDB (Lei 9394/96 ao programa Mais Educação (Decreto 7093/2010))**

Se as principais fontes deste estudo são regulamentações em nível municipal, porque então começar o trabalho apresentando um percurso legal nacional? Essa escolha está pautada pela metodologia escolhida e por um referencial teórico que compreende seu objeto em articulação a contextos mais amplos. Não se trata portanto de fazer um arrolamento de datas e fatos, mas sim de identificar diálogos, ações, propostas e movimentos concomitantes nos diferentes níveis federativos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/1996, as especificações para o ensino fundamental estão concentradas nos artigos 32 ao 34. A ampliação da jornada escolar nesse nível de ensino é definida como uma meta no artigo 34 sem, contudo, determinar um prazo para sua efetivação:

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.

Na seção Disposições transitórias, o artigo 87 institui a Década da Educação a partir da publicação da LDB e no parágrafo 5º estabelece: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino Fundamental para o regime *de escolas de tempo integral*.” (grifo meu). Para tal determinação não há, entretanto, orientação de prazos, dotações orçamentárias específicas, diretrizes de formação profissional ou curricular. Também não são declaradas quais as expectativas que se espera atingir com o aumento do período de permanência do aluno na escola.

A partir dos termos propostos nessa LDB percebe-se uma orientação para que o ensino fundamental tenha sua jornada diária ampliada, mas não se estabelece a forma de ocupação desse tempo ou o resultado esperado para esse esforço.

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 revela que diferentes propostas educacionais estavam em disputa, em um movimento de pressão de agentes da educação pública e privada que atuaram na articulação dessa lei.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno

contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190.)

A versão final de 1996 está inserida nesse processo de conflitos como resultado de um longo período de elaboração e de disputas, que repercutiu em desdobramentos legais posteriores e em estratégias para sua efetivação.

Em janeiro de 2001, em cumprimento a uma determinação da própria LDB, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração prevista de dez anos. Nesse documento estão estabelecidas metas e ações mais concretas para a efetivação da política educacional nacional. Apesar de estabelecer diretrizes sobre as prioridades para o governo, o PNE/2001 foi bastante criticado por não estabelecer garantias materiais adequadas, especialmente por conta do veto aos dispositivos que permitiriam uma ampliação do repasse de verbas da educação (BRZEZINSKI, 2010).

Em relação às ideias de educação integral e/ou aumento do tempo de permanência do aluno na escola, o PNE/2001 estabelece como prioridade número um a “garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos” com preferência para o “tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. Para o ensino Fundamental<sup>12</sup>, o tema reaparece nas suas diretrizes (item 2.2), sendo as horas adicionais identificadas como uma estratégia eficiente para “diminuir desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”, além de contribuir com a universalização da escolarização e a diminuição da repetência.

O turno integral no ensino Fundamental é dedicado a oportunizar “orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições”. A defesa dessa proposta está amparada pela referência ao artigo 34 da LDB.

Nos objetivos e metas para o ensino Fundamental também há um indicativo para ampliação do tempo de permanência do aluno na escola no item 19: “Assegurar, dentro de três

---

<sup>12</sup> Na educação infantil, é preconizado o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos (Parte 1.3 Objetivos e metas, item 18). Nesse nível de ensino, há outras especificações sobre a ampliação da jornada escolar.

anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, *pelo menos*, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar” (grifo meu), especificado no item 21: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir *a escola de tempo integral*, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.”(grifo meu).

A preferência para a jornada estendida é definida para as “crianças de famílias de menor renda” e esse tempo adicional seria dedicado ao “apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.” (Item 22).

A noção de educação integral no PNE/2001 está direcionada especificamente ao tempo escolar; não há uma conceituação dessa modalidade de ensino ou uma preocupação em caracterizar sua especificidade. O atendimento é priorizado para alunos de baixa renda, criando-se uma associação entre a necessidade de permanecer mais tempo na escola com um perfil socioeconômico específico. Essa relação entre a prescrição para uma jornada escolar ampliada e estudantes pobres tensiona as análises e as discussões sobre a implementação dessa política pública.

O quadro a seguir sintetiza presidentes e ministros da Educação no período destacado.

**Quadro 3: Presidentes e ministros da Educação 1995 - 2016**

<b>Poder executivo</b>	<b>Ministério da Educação</b>
Fernando Henrique Cardoso (PSDB) 1995 - 1999 1999 - 2003	Paulo Renato Souza (PDB) 1995 - 2003
Luiz Inácio Lula da Silva (PT) 2003 - 2007 2007 - 2011	Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (PT) 2003 - 2004 Tarso Fernando Herz Genro (PT) 2004 - 2005 Fernando Haddad (PT) 2005 - 2012
Dilma Vana Rousseff (PT) 2011 - 2015 2015 - 2016	Aloizio Mercadante Oliva (PT) 2012 - 2014 José Henrique Paim Fernandes (PT) 2014 - 2015 Cid Ferreira Gomes (PROS) 2015 Renato Janine Ribeiro 2015 Aloizio Mercadante Oliva (PT) 2015 - 2016

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no portal online da galeria dos ministros e presidentes acessados em 20/02/2017.

No início do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pautado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. De acordo com seu material de divulgação<sup>13</sup>, o PDE é um plano executivo, composto por vários programas do Ministério da Educação “organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”<sup>14</sup>. A execução desse plano foi concomitante ao Plano Nacional de Educação, criado na gestão anterior, e acabou sendo caracterizado como uma política de ações que poderiam contribuir com o desenvolvimento da educação nacional.

O PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação também estipulou prazos, orçamentos e medidas de acompanhamento dos programas do MEC que criou uma agenda e pautas próprias para a gestão da educação nacional.

Cabe lembrar, inicialmente, que o 1º. governo do presidente Lula (2003-2006) herdou uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, promovida pelo governo que o precedeu, Fernando Henrique Cardoso; esse, durante os dois mandatos, mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, deixando como alternativa ‘re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores’ (OLIVEIRA, 2009, p. 198). (CAMINI, 2010, p. 538)

Em relação ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (decreto 6094/2007) apresenta nas suas diretrizes: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no *contra-turno*, estudos de recuperação e progressão parcial” e “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para *além da jornada regular*” (grifo meu). A principal ação nesse sentido foi a criação do programa “Mais Educação”, instituído a partir da portaria no. 17, de 24 de abril de 2007 e disposto no Decreto no. 7083 de 27 de janeiro de 2010.

O “Mais Educação”<sup>15</sup> apresenta-se como uma estratégia de fomento para a “educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio - educativas no contraturno escolar”. Essa educação integral é definida pela expansão de tempos e espaços

---

<sup>13</sup> Disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> (acesso em 15/02/2017)

<sup>14</sup> O número de programas que integram essa ação oscilou ao longo dos anos. Mais informações sobre essa composição no portal: <http://portal.mec.gov.br/pde> (acesso em 15/02/2017).

<sup>15</sup> Material sobre o programa disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> (acesso em 20/11/2016). O portal oferece ainda informações sobre experiências praticadas, leituras de apoio e é o canal de inscrição e acesso ao programa pelas escolas.

escolares, “ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. É uma proposta bastante ambiciosa porque incorpora uma ampla variedade de temas e ações que podem ser apoiados na educação básica. Além disso, logo em sua introdução, essa portaria destaca a educação como uma política pública significativa para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

O apoio às diferentes atividades oferecidas no contraturno concretiza-se por meio de repasse financeiro e suporte técnico disponibilizado em materiais de consulta. Um maior detalhamento sobre a condução desse programa foi publicado em 2010, no decreto 7083, que define a educação integral como uma jornada diária a partir de sete horas na escola ou sob sua responsabilidade e que respeite os seguintes princípios: articulação entre disciplinas; integração entre espaços escolares e equipamentos públicos; “a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral”; “incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares”; promoção dos direitos humanos e articulação entre sistemas de ensino para “assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.”

Ao criar condições materiais por meio do repasse de verbas às unidades educacionais, o “Mais Educação” apresenta uma preocupação com a parceria e a efetivação de suas metas, o que o diferencia de outras regulamentações que preconizam a ampliação da jornada escolar, mas não preveem aporte de recursos. Além disso, as publicações de caráter mais conceitual demonstram uma preocupação em consolidar perspectivas educacionais, divulgar experiências realizadas e fortalecer um campo de discussão. A valorização de saberes locais, da integração entre escola e comunidade e a autonomia delegada à escola na escolha de suas atividades de ampliação da jornada aproximam esse programa de uma postura mais democrática e progressista de educação<sup>16</sup>.

A principal crítica a esse programa é em relação aos agentes atuantes nesse espaço: oficinairos, bolsistas, monitores ou pessoas sem formação pedagógica foram cooptados para o trabalho no ambiente escolar; o que nem sempre resulta em experiências educacionais de qualidade e consistência metodológica<sup>17</sup>. Em 2016, com a interrupção do governo da presidenta

---

<sup>16</sup> Diferentes ponderações podem ser feitas em relação a essa proposta de educação integral. Essa discussão está apresentada no próximo item deste capítulo.

<sup>17</sup> Sobre esse tema, consultar bibliografia comentada na apresentação do projeto.

Dilma Rousseff, a nova gestão alterou o nome desse programa para “Novo Mais Educação”, modificando também seus objetivos e centralizando sua atuação no ensino fundamental<sup>18</sup>.

A partir da Emenda Constitucional no. 59/2009, o Plano Nacional de Educação deixou de ser uma determinação provisória e se tornou uma “exigência constitucional com periodicidade decenal”<sup>19</sup>, de modo que após o término do PNE/2001, foi feita uma longa tramitação no congresso nacional para a elaboração do projeto da próxima década.

Aprovado em 2014, o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13005 de 25 de junho de 2014) refere-se à jornada ampliada para o ensino Fundamental já em sua Meta 3, como uma estratégia para “manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental”, sugerindo a “adoção de aulas de reforço no turno complementar”. Essa meta trata na verdade do ensino Médio, sendo a adoção do contraturno no ensino Fundamental um artifício para melhorar o nível de ensino seguinte.

Já a Meta 6 do PNE/2014 é específica para a ampliação da jornada escolar, preconizando: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”. O tempo integral é estabelecido como uma jornada diária igual ou superior a sete horas.

Sobre a ocupação desse período adicional, a meta refere-se ao “efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. Nesse sentido, a educação integral seria composta por ações também tradicionalmente ligadas ao horário regular, combinadas com quaisquer outras de caráter cultural ou esportivo – caráter esse também atribuído às disciplinas obrigatórias. A ampliação do local de realização dessa jornada para outros espaços fora da escola também não é suficiente para diferenciar esse período, se levarmos em consideração que visitas pedagógicas e participação em eventos esportivos, por exemplo, são realizações já viabilizadas pelos professores da jornada regular em ambientes externos. Essa mesma sobreposição de ações entre o turno e contraturno apareceu no Plano Nacional de Educação de 2001, que também não diferenciou a especificidade das horas adicionais de trabalho na escola.

---

<sup>18</sup> Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. Como se trata de uma ação muito recente, essa alteração não será trabalhada aqui. Mais detalhes sobre as alterações no portal: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> (acesso em 25/11/2016).

<sup>19</sup> De acordo com as diretrizes governamentais expostas em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao> (acesso em 20/11/2016).

Tanto no Plano Nacional de Educação de 2001 como no de 2014 a educação integral é definida prioritariamente pela noção do tempo. O aluno fica na escola – ou sob sua responsabilidade – por mais horas diárias, ocupado com atividades que podem já estar presentes no horário regular, como a recuperação ou os termos genéricos de *atividades culturais e esportivas*.

Entre o PNE 2001 e o PNE 2014 houve um direcionamento da ampliação da jornada escolar: antes a prioridade era aos alunos considerados mais vulneráveis, em 2014 toda a unidade escolar está envolvida nessa proposta. Essa alteração potencializa não só o alcance da política, mas também indica uma outra maneira de lidar com a educação integral (MAURÍCIO, 2016).

Por serem políticas públicas em âmbito federal, essas medidas criam um parâmetro nacional e norteiam ações em níveis estaduais e municipais. Mais do que serem diretrizes para a educação integral no ensino Fundamental, essas políticas exprimem também uma concepção sobre a educação em geral e a maneira como lidar com as demandas sociais.

O quadro a seguir sintetiza as informações apresentadas.

**Quadro 4: A ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em regulamentações nacionais (1996 – 2014)**

<b>LEI</b>	<b>Prescrição</b>	<b>Objetivos</b>
<b>LDB (Lei 9394/96)</b>	- ampliar o tempo de permanência do aluno da escola; - ensino em tempo integral.	Não especifica.
<b>PNE 2001 (Lei 10.172)</b>	- tempo integral com período mínimo de sete horas diárias.	- diminuir desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem; - contribuir com universalização do ensino Fundamental; - minimizar repetência.
<b>PDE 2007 (decreto 6094/2007)</b>	- Contraturno; - tempo além da jornada regular.	- combater repetência.
<b>Mais Educação (Decreto 7083/2010 e Portaria Normativa Interministerial no. 17, de 24 de abril de 2007)</b>	- educação integral por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar; - jornada diária a partir de sete horas na escola ou sob sua responsabilidade.	- ampliar tempo e espaço educativo; - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades.
<b>PNE 2014 (Lei 13005/2014)</b>	- educação em tempo integral (jornada diária igual ou superior a sete horas).	- manter e ampliar programas de correção de fluxo do ensino fundamental; - efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017 a partir da leitura das referidas legislações.

## **1.2 Sentidos políticos, pedagógicos e da gestão escolar na ampliação da jornada em escolas públicas**

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar na educação básica está articulada às experiências e conceitos no campo da educação integral e à própria função social da escola explícita nas políticas públicas. Ao estabelecer metas e expectativas para a escola pública que aumenta seu tempo diário são determinadas as responsabilidades e atribuições dessa instituição e dos profissionais que nela trabalham.

Em diferentes autores e legislações são encontradas várias definições sobre o papel da escola: difusão do conhecimento científico, alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita, lugar para desenvolver habilidades e competências, formar cidadãos críticos e participativos - para que serve, afinal, essa instituição? Essa pergunta, nesse espaço, orienta a reflexão sobre as políticas públicas de ampliação da jornada escolar e sua gestão. Para esse percurso foram selecionados alguns conceitos de educação integral elaborados por autores envolvidos diretamente na execução de políticas públicas do ensino básico ou em pesquisas nesse campo no Brasil, particularmente a partir da década de 1990.

A partir das legislações municipais e das regulamentações nacionais selecionadas, identificou-se inicialmente a necessidade de refletir sobre os termos *educação integral e ampliação da jornada escolar*. Existe uma diferença entre esses termos ou eles expressam modelos educacionais semelhantes?

Ao cotejar as políticas públicas para a educação básica selecionadas como fonte dessa pesquisa com a discussão acadêmica desse campo conclui-se que a educação integral apresenta-se como uma modalidade de ampliação da jornada escolar. Vejamos essa construção a partir de alguns autores.

Ao analisar experiências brasileiras<sup>20</sup> que considera serem de educação integral, Moacir Gadotti (2009) caracteriza essa atuação como uma formação que trabalha com conhecimentos de diferentes origens – considerados populares ou científicos – que se desenvolve por meio de recursos e espaços diversificados – mídias variadas, ambiente escolar, museus, praças, ruas e quaisquer equipamentos públicos. Esse autor enfatiza que o específico da escola é a aprendizagem e, mesmo reconhecendo a importância do espaço educativo incluir questões socioeconômicas, essa atuação deve ser compartilhada com outras organizações sociais, como

---

<sup>20</sup> São apresentadas ações de Apucarana (PR), entre 2001-2009; Porto Alegre (RS), entre 2005-2009; Vitória (ES), entre 2005-2009; Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, a Escola Integrada de Belo Horizonte, entre outras.

associações de bairro, ONGs (Organização não governamental) e OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público)<sup>21</sup>.

A inserção do Terceiro Setor na escola pública é um ponto de tensão nessa proposta de educação integral. Apesar de reconhecer que a instituição escolar não deve ser responsabilizada por resolver as desigualdades sociais brasileiras, a atuação com ONGs e OSCIPs e o repasse de recursos públicos para outras empresas não parece ser a melhor solução. Mais frutífero seria reconhecer que a instituição escolar trabalha a partir das desigualdades e carências sociais em seu espaço escolar, com os recursos que dispõe e assumindo que há limites em sua atuação.

Já para as pesquisadoras Jacqueline Moll (2012, 2010) e Lúcia Velloso Maurício (2004, 2009) a escola pública brasileira deve sim assumir essa diversidade de responsabilidades; dialogando com o mesmo diagnóstico feito por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a educação e a sociedade brasileira no século passado. Nessa perspectiva, essa ampliação de atuação é uma condição para aprendizagem e um dever dessa instituição diante das desigualdades socioeconômicas brasileiras. A educação integral apresenta-se uma modalidade que preconiza o aumento do tempo de permanência do aluno para além do mínimo considerado obrigatório, que desenvolve os conteúdos obrigatórios, trabalha com aspectos físicos e intelectuais dos alunos e atende demandas de natureza não educacional.

O debate acerca da organização de tempos e espaços escolares é construído nas políticas que regulamentam a educação brasileira – como a LDB, os PNEs e os programas municipais apresentados – em articulação com a própria função da instituição escolar.

Porque precisamos introduzir o tempo integral na escola pública? Uma das razões é que ela ampliou suas **responsabilidades**, assumindo também a ‘proteção social’ (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte ...), respondendo por programas que antes não eram considerados da alçada da escola. (GADOTTI, 2009, p. 33-4, grifo meu)

Os programas municipais da cidade de São Paulo selecionados nessa pesquisa não se comprometem com nenhum modelo específico de educação integral. As diretrizes estão direcionadas para aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, delegando a organização desse tempo às instâncias locais. Nesse caso, a expressão *educação integral* não é utilizada e essa legislação desvincula-se da tradição da educação brasileira sintetizada nas

---

<sup>21</sup> As ONGs (Organização não governamental) são instituições do terceiro setor sem fins lucrativos e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é um tipo de ONG com ordenamento jurídico específico que garante ser um estabelecimento de prestação de serviços considerados de interesse social e não visar o lucro. Essas distinções são observadas justamente na formação de parcerias público-privadas e no repasse de verbas e funções do Estado para outras entidades.

experiências e análises de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Se o programa interfere apenas em algumas horas do funcionamento da escola – chamado de contraturno - porque investir em infraestrutura, aumentar o salário docente e dar suporte à gestão? O Estado, nesse caso, se declara responsável apenas por ampliar a jornada diária escolar sem, contudo, propor uma organização *integral* para toda a instituição.

Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais. (LECLERC; MOLL, 2012, p.22-3)

Essa tensão entre educação integral, aumento do tempo de permanência do aluno na escola e função da escola está expressa em políticas educacionais brasileiras para a educação básica da década de 1990, em âmbito nacional e no município de São Paulo. O programa “Mais educação federal”, por exemplo, se apresenta como uma política para a educação integral e assume, justamente, a noção de que a escola pública brasileira deve ser modificada e compreendida como uma instituição que agrega diferentes responsabilidades.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009, p.17, grifo meu)

O que se percebe são demandas socioculturais que modificam funções da escola pública. Afinal, essa instituição tem como objetivo concentrar-se na *aprendizagem*, nos *conhecimentos* e deixar questões socioeconômicas e relativas à saúde de seus alunos para outras instâncias? Ou ela incorpora outros valores e assume que é um espaço de múltiplas aprendizagens, que inclui responsabilidades sobre o ensino do conhecimento formal obrigatório, o cuidado com alimentação e a diminuição da desigualdade de oportunidades sociais?

Essa ampliação de ações e responsabilidades foi destacada por Ana Maria Cavaliere (2002) como parte do reconhecimento de mudanças sociais na contemporaneidade que acabam por exigir uma nova identidade para a escola. Na sua avaliação, o maior problema não é essa

nova identidade institucional, mas sim a pouca sistematização dessas propostas e certo descompasso e desconforto nos professores em relação a essa modificação. Em última instância, para uma *nova* escola, são necessários *novos* professores e gestores, com uma formação que compartilhe dessa modificação de funções.

Os programas “Bolsa-escola”, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de “Dias Nacionais” da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. (...) A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. (CAVALIERE, 2002, p. 249-250, grifo meu)

Esse papel *sócio integrador* destacado nas políticas públicas do trecho acima configura-se como uma atribuição que justifica a permanência e a progressão na escola de alunos que não dominam completamente o currículo formal. Essa aparente diminuição da importância do conteúdo formal é umas das mais polêmicas críticas em relação ao modelo escolar associado às propostas de educação integral.

José Carlos Libâneo, ao discutir sobre políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino fundamental elaboradas a partir da década de 1990 - notadamente sob a ingerência de diretrizes do Banco Mundial - chama atenção para o declínio da escola pública em geral. Sob os auspícios de paradigmas neoliberais e de organismos internacionais, a educação perdeu qualidade, restringiu-se a aprendizagens mínimas e distorceu o papel da escola que, segundo o autor, “é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente”; relegando à população pobre uma “escola do acolhimento social”, que se caracteriza justamente pelo aspecto sócio integrador (2012, p.25-6).

A partir de Libâneo pode-se afirmar então que haveria dois modelos educacionais em disputa: um, cujo objetivo é a apropriação da “cultura e conhecimento acumulado pela humanidade” e consequente desenvolvimento cognitivo; e outro, cujos objetivos se pulverizam em ações socioeducativas e necessidades sociais variadas.

(...) a escola para o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está

restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. (LIBÂNEO, 2012, p.17)

A educação integral é identificada mais explicitamente com esse modelo de escola pauperizada e de socialização em um texto do autor de 2014. Nesse trabalho a escola de tempo integral está apresentada como uma instituição pautada por políticas sociais e não educacionais, cujo papel é “transmitir um currículo instrumental e imediatista e organizar-se como lugar de convivência e acolhimento social.” (LIBÂNEO, 2014, p. 38). Para esse autor, trata-se de um desequilíbrio nas atribuições da escola: as carências sociais têm assumido um lugar demasiado grande. Libâneo destaca o ensino do “conhecimento universal” como principal objetivo da educação, a fim de desenvolver as “capacidades mentais” dos estudantes.

Outra maneira de compreender a alteração no tempo de permanência do aluno na escola e o conceito de educação integral é proposto por Ana Maria Cavaliere (2009); que sugere a existência de *modelos de educação integral* colocados em prática no Brasil; sintetizados na oposição entre “escola de tempo integral” versus “alunos de tempo integral”. Essa oposição dialoga com as políticas públicas aqui apresentadas e exacerba as suas diferenças.

No primeiro [escola de tempo integral], a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo [alunos em tempo integral], a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

Em diálogo com essa classificação, a LDB 9394/96, os PNEs 2001 e 2014 e o primeiro Programa Mais Educação Federal configuram-se como propostas de *alunos de tempo integral*, pois suas diretrizes enfatizam a diversificação de atividades e a utilização de agentes externos à escola, como oficinairos, monitores, bolsistas ou estudantes universitários. Em uma direção oposta pode-se identificar o programa “São Paulo Integral” (portaria 7464/2015), que propõe

uma organização escolar específica, a partir dos próprios funcionários da rede e com aporte de recursos de pessoal e material.

Algumas das políticas públicas para a educação básica colocadas em prática vinculam-se ainda à atuação de voluntários, em um discurso excessivo de filantropia que oculta a ausência de maiores investimentos do Estado e reverbera a cartilha neoliberal (CAVALIERE, 2009). Ao invés de investir na carreira docente e na formação de quadros para uma escola que amplie tempos e espaços, há um apelo para o estágio, o voluntário, o bolsista e parcerias com instituições de áreas variadas.

A partir desses apontamentos, compreende-se a educação integral como uma proposta de ampliação da jornada escolar; que implica modificar tempos e a própria instituição educacional. No âmbito do conceito de educação integral não há um consenso sobre o sentido e a forma de sua aplicação; entretanto, as diferentes concepções defendem que a escola amplie suas atribuições para além dos conteúdos considerados obrigatórios.

As legislações nacionais referência para a educação básica brasileira da década de 1990 – LDB (lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação 2014 (lei 13005/14) – pautam sua noção de educação integral muito mais pelo tempo do que por uma qualidade específica. Nesse sentido, essas propostas aproximam-se da visão de que os alunos atendidos pela escola pública fiquem mais horas do seu dia nessa instituição.

Em uma perspectiva sócio cultural, concordo com CAVALIERE (2002) na identificação da escola pública brasileira a partir da década de 1990 como uma instituição com potência para reconhecer e colaborar com demandas sociais por maior participação e acesso aos equipamentos culturais, instâncias de decisão política e programas de distribuição de renda.

Quanto aos aspectos pedagógicos, diferentes pesos recaem sobre a noção de aprendizagem e desenvolvimento educativo (MOLL, 2012; LIBÂNEO, 2016; CAVALIERE, 2002; BRASIL, 2009); não há consenso sobre como mensurar e avaliar esse processo. Tensiona-se, assim, a função da escola pública e suas responsabilidades diante de alunos e familiares.

Essas diferentes percepções e disputas acerca das experiências de ampliação da jornada escolar decorrentes de imposições governamentais e demandas dos educadores e das comunidades locais nos desafiam nesse estudo.

### 1.3 – Gestão de tempos, espaços e culturas escolares

A gestão de uma escola pública é institucionalizada no Brasil pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). Desde a década de 1990 tem sido preconizado o princípio de gestão democrática, que permita a participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, financeiras e burocráticas da escola (CURY, 2007; AGUIAR, 2008).

Nesse mesmo processo, a gestão do sistema educacional nacional tem sido caracterizada por uma forte descentralização, que delega um número crescente de responsabilidades e atribuições em níveis locais (DRAIBE, 1999). A maneira como esse processo tem sido conduzido desde a década de 1990 sofreu variações, interpretadas em movimentos considerados como descentralizadores – de distribuição ou reordenamento do poder de decisão - ou associados à noção de desconcentração: a execução local de políticas formuladas em nível central (CASASSUS, 1995). Além dessa variação, a capacidade de decidir sobre a gestão de verbas e outros recursos estruturais é bastante polêmica: essa autonomia pode ser marcada por uma maior liberdade e democratização ou por um excesso e desvirtuamento de funções da equipe gestora escolar (GOUVEIA, 2009; SILVA, 2016).

Nas políticas para a ampliação da jornada em nível federal a responsabilidade e a organização desse tempo são delegados aos sistemas de ensino que aderem a essa política, de modo que o detalhamento do contraturno é elaborado em diretrizes estaduais e municipais. No caso do campo dessa pesquisa, são as regulamentações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que estabelecem normas para a gestão do contraturno. Os processos de descentralização e desconcentração assumem assim um peso considerável na execução da ampliação da jornada escolar do ensino básico, pois essa política pública é efetivada a partir da adesão da gestão local.

Além da escolha por um programa de aumento do tempo de permanência do aluno na escola, a gestão escolar organiza esse espaço do contraturno: sua gestão reproduz a organização do turno? Recursos humanos e materiais são geridos nesse tempo da mesma maneira que no tempo obrigatório? Há práticas que são exclusivas da ampliação da jornada? Há uma troca entre as experiências que se realizam nesses diferentes tempos?

A partir dessas perguntas, das particularidades do contraturno e do campo dessa pesquisa, compreende-se que o docente também assume funções de gestor na execução da

ampliação da jornada escolar. Alguns aspectos que são exclusivos do diretor no horário obrigatório, são compartilhados também por professores no contraturno. A organização desse tempo suplementar acaba por ser dividida entre docentes e equipe gestora local. Em algumas escolas, um ou mais sujeitos podem se sobressair nessa função; mas o professor está sempre envolvido porque é o responsável pela execução das atividades. A implementação da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental na rede municipal de São Paulo começa com a elaboração de um projeto de trabalho que deve ser executado por um docente. Esse projeto estabelece horários, composição de turmas, currículo e previsão de recursos materiais que são aprovados pelo Conselho da escola. O contraturno, ao ser construído, envolve assim professores, direção, coordenação pedagógica e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, compreende-se o contraturno como um espaço que tem características próprias dentro da escola, pautado pelas políticas públicas específicas de ampliação da jornada. Essas características particulares surgem na articulação das regulamentações para o contraturno, na gestão desse espaço, na criação e execução dos projetos elaborados pelos docentes. A articulação entre esses fatores não é uniforme: ora o peso da demanda da equipe gestora pode direcionar a organização do contraturno; ora as habilidades e conhecimentos docentes direcionam a formação desse espaço; ora as restrições legais pesam sobre as ideias e desejos da comunidade escolar.

A modificação do tempo escolar, expressa nos conceitos de educação integral e nos programas de ampliação da jornada escolar tensiona a gestão escolar e a função social da escola. Diretores são demandados a gerir uma instituição onde circulam dentistas, enfermeiros responsáveis por vacinar os alunos, professores, avaliações de larga escala, crianças – uma ampla variedade de atendimentos e necessidades.

O reconhecimento desses diferentes fatores e a compreensão da escola como uma instituição capaz de criar suas próprias formas de responder às demandas sociais e criar um conhecimento próprio estão em diálogo com as análises do campo da cultura escolar. A partir da década de 1970, como uma resposta às discussões sobre a crise do sistema educacional em países da América e Europa, pesquisadores da educação elegeram a cultura escolar como um caminho possível para compreender a escola inserida nas relações socioeconômicas de seu tempo e, simultaneamente, como um local de criação e não mera repetição de leis, diretrizes e discursos.

Os textos de Dominique Julia, André Chervel, Jean Claude Forquin e Viñao Frago foram divulgados no Brasil notadamente a partir da década de 1990 e tornaram-se referência para

pesquisas que trabalham com a cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação. Pesquisadores brasileiros como Selva Guimarães, Marcos Silva, Circe Bittencourt, Diana Vidal, Yvelise Arco-Verde entre outros, também têm realizado uma produção sobre a educação brasileira que inclui o debate sobre a cultura escolar. Ainda que hajam especificidades nas propostas desses autores, seu ponto de partida é o mesmo: “a ênfase na constituição histórica e o reconhecimento do espaço e tempo como princípios conformadores da cultura escolar” (VIDAL et al, 2004, p.149).

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Nessa perspectiva, a instituição escolar é compreendida como um local de produção de conhecimento, de uma cultura, que está em permanente diálogo com as políticas públicas, as demandas sociais, o perfil dos docentes e alunos e a própria historicidade das disciplinas escolares. A organização dos tempos e espaços escolares torna-se assim também um produto da escola, que caracteriza essa instituição e seus atores.

(...) comprova-se que as experiências de distribuição dos tempos variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que se adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, adotada tanto pelas instituições como pelas famílias e pela própria comunidade e, nesse sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos diferentes sistemas de ensino dos países, estados, municípios e redes escolares. (ARCO-VERDE, 2012, p.88)

A existência de diferentes propostas de contraturno – ou de culturas escolares (VIÑAO-FRAGO, 2007) – singulariza as instituições, ao mesmo tempo em que identifica semelhanças; como a regulamentação comum para a elaboração de projetos de ampliação da jornada.

Além da análise das políticas públicas – expressas nos documentos legais – valoriza-se a pesquisa dos materiais produzidos no interior da própria escola (JULIA, 2001; CHERVEL, 1990), por isso a escolha aqui pelos textos dos projetos, sua produção e registros de reuniões do Conselho da escola. Justamente porque a escola é um espaço de criação, volta-se para seu interior para melhor compreendê-la; sem esse movimento, escreve-se uma narrativa sobre as ideias e as instituições.

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nos atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais do que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (JULIA, 2001, p.19)

Nesse sentido, interessa compreender como a gestão escolar coloca em prática as regulamentações para a ampliação da jornada escolar e quais interesses e expectativas articulam o turno e o contraturno. Não se trata portanto de mensurar a exatidão, a transposição de uma lei para a realidade – até porque, muitas legislações registram interesses e parâmetros que nem sempre são compartilhados por professores e diretores da escola pública; mas a execução de uma política pública pode revelar práticas bem diferentes do previsto.

Ao se confrontarem com as reformas educativas e as novas solicitações das políticas públicas, não estão alunos, professores e administradores constantemente negociando entre o possível de ser incorporado e o que é preciso descartar para manter o funcionamento da escola? (VIDAL, 2009, p. 39)

O aumento do tempo de permanência do aluno na escola do ensino fundamental está prescrito nas legislações de âmbito nacional – LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (lei 13005/2014) – onde está anunciado que a escola pública básica deve durar mais tempo, assemelhando-se à jornada de trabalho dos responsáveis pelos alunos. A compreensão da execução dessa prescrição foi desenvolvida nos pares dialéticos que transpassam a dissertação: turno regular e contraturno; programas municipais e projetos escolares; discurso e prática.

\*\*\*

As políticas públicas para educação básica foram compreendidas nesse capítulo em articulação com seu contexto, pressões de diferentes instituições, demandas sociais, fatores econômicos e as múltiplas maneiras de se lidar com esses interesses.

As regulamentações nacionais para o ensino fundamental a partir da década de 1990 se concentraram em preconizar o aumento do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, prescrevendo ações que variaram do reforço pedagógico ao oferecimento de atividades consideradas culturais, de lazer ou esportivas. O programa “Mais Educação” destoa das demais diretrizes por indicar temas e ações que efetivariam sua proposta; além de

ter uma preocupação em vincular-se a uma noção de educação integral e da inserção de profissionais não vinculados à escola para atuar nessa instituição.

As expressões *ampliação da jornada e educação integral* são apresentadas em diferentes percepções nos marcos legais e textos de pesquisadores que participaram na criação e implantação de políticas públicas nesse campo. A *educação integral* tem sido associada a uma educação que preferencialmente dura mais tempo e é organizada em consideração às carências socioeconômicas dos alunos (incluindo alimentação e saúde), à valorização de diferentes culturas e conhecimentos (não só o científico, formal), e aos múltiplos recursos e espaços disponíveis (mídias, museus, o próprio bairro, equipamentos públicos em geral). Já a *ampliação da jornada* desvincula-se dessa organização escolar e concentra-se em garantir o aumento das horas de permanência na escola em ações variadas. Nas propostas de ampliação da jornada não há uma preocupação em reorganizar tempos e espaços para toda a escola, seus alunos, professores e gestores.

Nesse processo de disputas pela função da escola e sua organização, a equipe da gestão escolar ocupa um papel central, pois organiza a instituição, estabelece parâmetros para decisões coletivas e colabora na construção de uma identidade institucional, organizacional e histórica.

Na ampliação da jornada escolar, a gestão – compreendida aqui como uma atribuição partilhada entre professor, coordenador pedagógico e diretor – pode reproduzir aspectos do turno obrigatório, forjar um novo modelo ou tensionar o trânsito entre esses tempos. Ao reconhecer a escola como uma instituição capaz de criar estratégias próprias e de elaborar conhecimentos que se articulam com sua historicidade, propõe-se um diálogo com o campo teórico da cultura escolar. Nessa perspectiva, pretende-se compreender a proposta elaborada pela própria escola e as tensões que irrompem no espaço do contraturno.

## **CAPÍTULO 2**

### **A IMPLEMENTAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO 2005 – 2015**

Os objetivos específicos desse capítulo são apresentar a rede municipal de São Paulo e analisar as políticas de ampliação da jornada do município entre 2005-2015, de acordo com os eixos propostos a partir da categoria gestão: ampliação da jornada escolar, pedagógico curricular, tempos e espaços escolares.

A gestão da ampliação da jornada escolar está articulada com as expectativas declaradas para esse tempo suplementar, nos objetivos que se pretende alcançar; dialogando com a própria função social da instituição escolar. A gestão dos aspectos pedagógicos e curriculares está relacionada com concepções educacionais: declarar sua atuação como “educação integral” ou como “atividades complementares” indica significados e referenciais conceituais de uma perspectiva específica. Já a gestão de tempos e espaços revela as estratégias de organização da escola, de sua cultura, relacionando-se com as características da forma escolar.

A documentação municipal que regulamenta o aumento do tempo de permanência do aluno na escola no período de 2005 a 2013 é a seguinte<sup>22</sup>:

- Decreto 46017, de 1 de julho 2005, institui o programa “São Paulo é uma escola”
- Decreto 46.210, de 15 de agosto 2005, dispõe sobre o programa “São Paulo é uma escola”
- Decreto 52.342, de 26 de maio 2011, institui o programa “Ampliar”
- Portaria 2750, de 27 de maio de 2011, regulamenta o programa “Ampliar”
- Portaria 5360, de 04 de novembro de 2011, reorganiza o programa “Ampliar”
- Decreto 54.452, de 10 de outubro de 2013, institui o programa “Mais Educação São Paulo”
- Portaria 5930, de 14 de outubro de 2013, regulamenta o programa “Mais Educação São Paulo”

A análise dessa legislação foi pautada pela questão norteadora do capítulo:

Como se constitui o movimento de ampliação da jornada na legislação municipal entre 2005 a 2015?

---

<sup>22</sup> O percurso de implementação dessas políticas públicas começa com a publicação de um decreto, que institui um programa, seguido de portarias ou outros decretos que detalham sua execução.

## 2.1 Formação e expansão da rede municipal de ensino de São Paulo (1956 – 2017)

A proposta dessa seção é selecionar alguns momentos marcantes da constituição da rede de ensino municipal paulistana que nos ajudam a compreender a estrutura do presente, considerando os movimentos sociais e políticos na consolidação da educação pública da cidade.

A partir dessas considerações, tomamos como eixo histórico condutor o processo de consolidação administrativa da rede de ensino municipal. Nesse sentido, o marco inicial dessa trajetória é o Decreto 3185 de 02 de agosto de 1956, que instituiu o “sistema escolar municipal” para atender à população em idade escolar da cidade. Naquele momento, o sistema era integrado por: “a) ensino primário fundamental; b) ensino primário complementar vocacional; c) ensino primário supletivo elementar” (artigo 2º.)<sup>23</sup>.

Até esse decreto, estado e município compartilhavam a gestão e a organização do sistema de ensino público, alternando verbas e recursos. Essa divisão era disposta por meio de convênios, regulamentados pelo Decreto-Lei Federal 4958 de 1943. Nos primeiros convênios firmados entre o estado e o município de São Paulo o governador tinha como atribuição a administração pedagógica e burocrática; já o prefeito era responsável pela infraestrutura. (ROMERO, 2015, p.6).

A gestão de Jânio Quadros na prefeitura da cidade no início da década de 1950 acabou por tensionar a elaboração desses convênios, em meio a disputas político-partidárias e de manejo de verbas educacionais (LATTOUF; HILSDORF, 2002, p. 2). Na impossibilidade de manter a parceria entre estado e município, o secretário da educação Henrique Richetti articula a separação e organização de uma rede de ensino própria<sup>24</sup> por meio do referido Decreto 3185/56.

O início desse sistema parece ter sido especialmente tumultuado. Ao inaugurar uma rede por meio de um decreto foi necessário instituir cargos docentes no funcionalismo municipal, buscar prédios e locais para receber essa rede, agrupar uma parte das turmas que já estavam em funcionamento e arregimentar docentes e alunos. Algumas professoras desse período relataram em entrevistas que elas eram as responsáveis por procurar na sua região as crianças em idade escolar para comporem uma turma, alugarem um espaço adequado para o ensino e pressionarem

---

<sup>23</sup> Lei publicada no Diário Oficial de 03 de agosto de 1956, pág. 77, disponível para consulta em: <https://www.imprensaoficial.com.br> (acesso em 22/03/2017).

<sup>24</sup> O conflito de interesses na assinatura de acordos entre estado e município irrompeu com Jânio Quadros e culminou na gestão seguinte, de Wladimir de Toledo Piza.

vereadores por leis que fortalecessem a rede<sup>25</sup>. Em comemoração aos 25 anos de criação do Ensino Municipal, o discurso do secretário de educação ilustra o quadro geral do período:

Havia na cidade de São Paulo um grande número de professoras à espera de oportunidade para trabalhar. Convoquei-os através do rádio e do jornal para uma reunião na Biblioteca Municipal que foi pequena para recebe-los. Falei-lhes da gravidade do problema da falta de escolas no Município de São Paulo. Falei-lhes da multidão de crianças que não as frequentavam por falta de vagas e que, para aflição dos pais, viviam soltas nas ruas. Falei-lhes da decisão do prefeito Piza de implantar imediatamente o Ensino Municipal. E disse-lhes: Percorram os bairros paulistanos e visitem em toda a extensão o Município de São Paulo. Aqueles que nos trouxerem uma relação com os nomes, filiação e endereço de 40 crianças em idade escolar, que não frequentam escolas, e que nos descobrirem salas, onde a título precário, as escolas municipais serão instaladas e cujo aluguel a Prefeitura pagará. Todos aqueles que satisfizerem essas duas condições serão nomeados, em caráter efetivo, professores municipais. E ainda mais: de acordo com decisão do Prefeito, os professores municipais terão vencimentos maiores daqueles que colegas do Estado recebem. (Trecho do discurso de Henrique Richetti, por ocasião dos 25 anos de aniversário do Ensino Municipal, apud (LATTOUF; HILSDORF, 2002, p. 3)

No mesmo decreto de sistematização da rede municipal de ensino foram estabelecidos os critérios para a gestão das escolas. A direção das unidades ficou sob responsabilidade de um profissional que estivesse atuando como docente e preferencialmente fosse “portador de diploma de administrador escolar expedido por Instituto de Educação Oficial do Estado” (artigo 6º, decreto 3185/56). Em instituições com mais de 10 salas, a gestão era auxiliada por um “assistente-técnico”, com gratificação salarial de 10%; os diretores receberiam um adicional de 20% em seu salário.

A década de 1960 foi marcada por intenso crescimento urbano em São Paulo, ao lado do processo de industrialização e pressão pela escolarização infantil. As transformações na organização administrativa da educação acompanhavam as mudanças nas tendências pedagógicas que predominaram na educação brasileira. Com a reforma do então 1º. e 2º. grau (Lei 5692/71) a rede municipal de São Paulo foi adaptada às novas configurações legais. Em 1972, a lei 7963 criou o “Departamento Municipal de Ensino” e regulamentou os critérios para o acesso à carreira docente e respectiva evolução funcional: para atuação no 1º. Grau eram admitidos profissionais com o curso normal, mas a promoção na carreira estava condicionada à realização da graduação em nível superior.

---

<sup>25</sup> LATTOUF, Marlene de Paulo. *As Origens do Ensino Municipal de São Paulo e a Participação Feminina*. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

Cargos da gestão escolar também foram regulamentados nesse momento e o diploma em nível superior tornou-se requisito para as funções de Inspetor Regional de Educação, Diretor Escolar e Orientador Pedagógico (art. 9, lei 7963); todos eles acessados por concurso público. Ao longo da década de 1970 o quadro do magistério municipal passou por diferentes regulamentações e, em 1975, a carreira do Magistério Municipal é oficialmente instituída<sup>26</sup>.

Com a criação do Departamento Municipal de Ensino também foram formados setores para a regulamentação pedagógica e administrativa da rede. Todo um aparato burocrático específico para a educação começa a ganhar consistência em uma estrutura que vislumbra o organograma atual da Secretaria Municipal de Educação. Também em 1975 a Secretaria de Cultura e de Educação são finalmente desvinculadas, sendo criadas então duas instâncias: a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação.

As transformações da gestão do ensino municipal acompanharam as reorganizações do ensino nacional: a cada modificação de nomenclatura, currículo e obrigatoriedade, as redes municipais e estaduais fizeram suas respectivas adaptações. A última grande reformulação nesse sentido foi a diretriz relativa à municipalização do nível de ensino Fundamental, incentivada a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (grifo meu). Desde então, várias medidas foram executadas no sentido de concentrar o nível de Ensino Médio em escolas estaduais e o ensino Fundamental em escolas municipais.

A Constituição do estado de São Paulo, votada em 1989, reverbera essa determinação em seu artigo 240:

Os municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados, quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo. (Constituição do Estado de São Paulo)<sup>27</sup>

Na década de 1990 diferentes ações foram tomadas para viabilizar essa transição. O “Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município”, lançado em 1996 por meio do decreto 40673, foi o início desse processo em São Paulo. Esse programa trouxe uma série de

---

<sup>26</sup> Carreira regulamentada na Lei 8209 de 1975, disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/leis-e-outras-normas> As alterações posteriores no quadro de profissionais da educação estão arroladas nesse mesmo link (acesso em 22/03/2017).

<sup>27</sup> Texto completo disponível em <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado>. Para todas as legislações estaduais citadas nesse capítulo, consultar o mesmo portal (acessos em 22/03/2017).

diretrizes que culminaram na quase totalidade do atendimento em nível Médio em escolas estaduais e um aumento considerável no atendimento municipal para o ensino Fundamental.

Em 1999, dados do censo escolar<sup>28</sup> indicaram que 38% das matrículas em nível Fundamental na cidade de São Paulo foram realizadas em instituições municipais e 62% em estaduais. Para o ensino Médio, foram 1% no município e 99% no estado. Em 2015, a proporção nas matrículas de ensino Fundamental nessa cidade foi redistribuída: 41% na rede municipal e 59% na estadual e para o ensino Médio a divisão manteve-se igual à 1999. Após mais de uma década do início dessa política, a proposta de municipalização do ensino Fundamental não está totalmente concluída<sup>29</sup>.

Desde sua oficial criação, em 1956, a rede municipal de ensino de São Paulo passou por um processo de burocratização e expansão; acompanhando o crescimento demográfico da região, as demandas sociais e as transformações do estado brasileiro<sup>30</sup>.

No entremeio das duas datas [1930-1990], ao lado de uma verdadeira explosão da população da cidade, a escola pública fundamental e média se impôs, tornou-se majoritária, entrou definitivamente na vida urbana, de ricos e pobres, expandiu-se por todos os lados, do centro para as periferias da capital paulista. Escola pública, obrigatória e gratuita. Ainda não foi o momento da universalização completa da escola de base, incluindo não apenas a fundamental, mas a pré-escola e o ensino médio; mas o processo foi acelerado nesse período. (MARCÍLIO, 2014, p. 232).

Em 2017 a rede municipal de São Paulo tem cerca de 60 mil servidores e atende pouco mais de 1 milhão de alunos em 3579 unidades educacionais<sup>31</sup>. O ensino Fundamental é oferecido em 555 instituições, divididas entre Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) e Centro Educacional Unificado (CEU). A administração das instituições educacionais está agrupada por regiões geográficas e coordenada pelas respectivas Diretoriais Regionais de Educação (DRE).

---

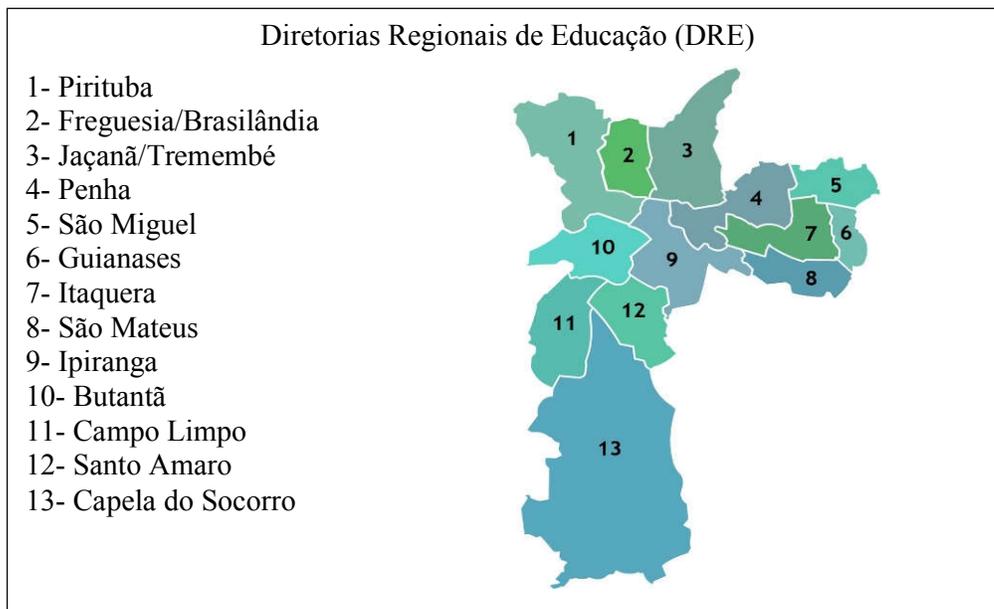
<sup>28</sup> Números disponíveis em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br> (acesso em 22/03/2017). Para o cálculo apresentado não foram contabilizadas as matrículas em educação especial.

<sup>29</sup> Há diferentes opiniões sobre o impacto da municipalização do ensino Fundamental na qualidade, abrangência e democratização desse nível. Sobre esse debate, consultar: DRAIBE, Sonia. “A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental”. In: COSTA, Vera Lúcia Carbral (org.). *Descentralização da educação. Novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999. e OLIVEIRA, Clenilde Martins. A municipalização da educação no estado de São Paulo. In: *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, realizado em 26 a 29 de outubro de 2009, na PUC/PR. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/node/85> (acesso em 20/03/2017).

<sup>30</sup> Outros momentos dessa trajetória foram selecionados pela prefeitura em uma linha do tempo, disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Linha-do-Tempo--Memorial-da-Educao-Municipal> (acesso em 20/03/2017).

<sup>31</sup> Números atualizados no portal da Secretaria Municipal de Educação em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>

**Figura 2: Mapa das Diretorias Regionais de Educação**



Fonte: elaborado pela autora em março de 2017 a partir de dados do portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## 2.2 A jornada ampliada no Plano Municipal de Educação de 2015

O primeiro Plano Municipal de Educação (PME) da cidade foi aprovado em 2015. Apesar desse atraso, há uma mobilização da sociedade civil de São Paulo em torno da elaboração desse documento pelo menos desde 2001, quando os planos municipais passaram a ser obrigatórios. Fóruns, grupos de trabalho e sindicatos se reuniram e atuaram ora com mais intensidade, ora em demandas pontuais<sup>32</sup>, até finalmente a aprovação e concretização do PME em 2015.

O Plano municipal de educação apresenta temas que já estavam presentes nas políticas educacionais na cidade há algum tempo. Além disso, como sua vigência é até 2025, esse documento aponta para objetivos a serem perseguidos na atuação educacional do município por ainda uma década.

Nesse plano foram estabelecidas 14 diretrizes, sendo a de número cinco “promover a educação integral em tempo integral”. Essa proposta é detalhada na meta nove da seguinte maneira: “Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por

<sup>32</sup> Mais informações sobre esse processo em: <http://www.nossasaopaulo.org.br> (acesso em 23/03/2017).

cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano.”. Esse objetivo é exatamente o mesmo da meta seis do Plano Nacional de Educação 2014; revelando não o diálogo obrigatório entre esses documentos, bem como a opção pela coincidência exata de propostas.

A “educação integral em tempo integral” é definida como uma atuação realizada por meio de “(...) atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos educandos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias” (PME, item 9.1). Nessa perspectiva, o conceito de educação integral está demarcado pelo aumento do tempo escolar; ocupado com atividades de “acompanhamento pedagógico e multidisciplinares”.

Assim como na esfera nacional, a prefeitura de São Paulo disponibilizou o acompanhamento de suas metas por um canal próprio<sup>33</sup>. Diferentes programas são contabilizados para a realização dessa educação integral; tanto no nível federal - com o “Mais Educação” - quanto em nível municipal, em diversas ações<sup>34</sup>. Tanto o “Mais Educação federal” quanto os programas municipais que entram nessa política são de caráter indutor, ou seja, dependem da adesão da rede de ensino ou da unidade educacional. Entretanto, se há uma meta estabelecida em um documento oficial para a efetivação desse tipo de atendimento, é de se esperar que haja uma pressão do governo na sua adesão.

Algumas estratégias estabelecidas no PME para a educação integral – como a ampliação do contato com outros espaços artísticos da cidade e o estímulo para a criação cultural - também fazem parte de outras três metas<sup>35</sup>. Essa coincidência de ações para atingir diferentes metas nos leva a problematizar sobre a própria caracterização e pertinência dessa ampliação da jornada escolar. Dessa maneira, o turno de sete horas pode ser preenchido com as mesmas estratégias, sem especificidade para as horas consideradas adicionais.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação pode ser associado a uma tendência de transformação da própria jornada escolar, em que professores, alunos e toda a equipe educacional tenham sua atividade diária ampliada para sete horas. Nessa perspectiva, a atuação

---

<sup>33</sup> No link: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Meta-9> (acesso em 04/02/2017).

<sup>34</sup> O registro das ações de aumento do tempo de permanência do aluno na escola do ensino fundamental por meio dos programas municipais não dá conta da sua inserção nessa estatística. De acordo com entrevista realizada com o gestor do Núcleo de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a dispersão das turmas dificulta o cumprimento das horas estipuladas para o enquadramento como “educação integral”. Mais detalhes sobre esse tema no Capítulo 3.

<sup>35</sup> Meta 7 (Estimular a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar as matrículas no Ensino Médio para 85%); meta 6 (Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos e garantir que pelo menos 95% conclua essa etapa na idade recomendada); e meta 3 (“Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.”).

pedagógica pode se repetir e se alongar em um turno maior ou ser alternada em diferentes estratégias e projetos.

A incorporação de ações de ampliação da jornada dos estudantes e professores na organização escolar vem ganhando força na mesma gestão que lançou o Plano Municipal de Educação. Também em 2015 foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para discussão sobre experiências da própria rede, conceitos sobre educação integral e propostas sobre o aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Esse grupo era “composto por representantes das Diretorias de Orientação Técnico – Pedagógicas (DOT-P), Programas Especiais e Supervisores Escolares das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) e da Secretaria Municipal de Educação.”<sup>36</sup>.

As discussões proporcionadas a partir desse GT foram incorporadas no programa “São Paulo Integral”, iniciado em 2016, que preconiza a implementação do turno de sete horas diárias nas turmas do Ciclo de Alfabetização, prioritariamente no primeiro ano, em um formato bastante diferente das regulamentações antecedentes<sup>37</sup>. Nesse novo programa está explícito justamente uma ampliação da jornada escolar de forma oficial: toda uma turma de alunos permanece na escola diariamente por sete horas, trabalhando com os mesmos professores daquela instituição, em projetos regulamentados, seguindo “experiências pedagógicas” que podem ser resumidas em: enriquecimento cultural, desenvolvimento pedagógico e do protagonismo, ações de caráter esportivo e ambiental.

### **2.3 Regulamentação da jornada ampliada no município de São Paulo entre 2005 - 2013**

Durante o período de 2005 a 2013 foram elaborados três programas municipais para regulamentação da ampliação da jornada escolar no ensino Fundamental: “São Paulo é uma escola”, “Ampliar” e “Mais educação SP”. A criação de cada uma dessas propostas coincidiu com a alteração na gestão da prefeitura da cidade. Pode-se observar as alianças partidárias e a alternância entre partidos associados a perspectivas de esquerda e de direita, que refletem nas

---

<sup>36</sup> Informação disponível no link: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/SME-abre-consulta-publica-para-o-Programa-Sao-Paulo-Integral> (acesso em 10/01/2017).

<sup>37</sup> Como o recorte da pesquisa se encerra em 2015, essa proposta não será analisada. Mais informações sobre sua implantação no link: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Sao-Paulo-Integral> (acesso em 01/10/2016).

pautas e na organização da política educacional da cidade (GOUVEIA, 2009). No quadro abaixo, estão sintetizados os governos nesse período.

**Quadro 5: Prefeitos e secretários da educação de São Paulo 2005 - 2016**

<b>Prefeitos</b>	<b>Secretários da Educação</b>
José Serra (PSDB) 2005 – 2006	José Aristodemo Pinotti (PFL) 2005 - 2006
Gilberto Kassab (PSD) 2006 – 2008 2009 - 2012	Alexandre Schneider (PSD) 2006 - 2012
Fernando Haddad (PT) 2013 - 2016	César Callegari (PSB) 2013- 2015 Gabriel Chalita (PMDB) 2015 - 2016

Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2017 a partir das informações disponíveis sobre os prefeitos em ([http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/portal/a\\_cidade/organogramas/index.php?p=574](http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/organogramas/index.php?p=574) ), acessado em 25/02/2017.

Para cada um dos programas foram publicadas diferentes leis: no “São Paulo é uma escola” foram três decretos; para o “Ampliar” um decreto e duas portarias; e no “Mais Educação SP” um decreto e uma portaria. A segunda publicação geralmente é uma regulamentação da primeira, mas não só isso: a cada uma dessas leis são incorporadas alterações e detalhamentos. É possível perceber que há uma resposta do poder público diante de dúvidas e demandas dos profissionais envolvidos na execução desses programas. Um exemplo dessa dinâmica está registrado no segundo decreto do “São Paulo é uma escola”, que incorpora respostas de um processo administrativo sobre os recursos humanos necessários para execução desse programa.

Os três programas são de caráter indutivo e orientador: a partir de suas diretrizes, cada unidade educacional elabora ações próprias em sua jornada ampliada. Assim, uma escola pode aderir ao programa e criar um (ou mais) projetos de diferentes temas, envolvendo professores e alunos de várias turmas. A leitura dessa legislação foi realizada a partir da categoria gestão e dos eixos: ampliação da jornada escolar, pedagógico curricular, tempos e espaços escolares.

### *Programa “São Paulo é uma escola”*

Instituído em 2005 no início do governo da gestão José Serra<sup>38</sup>, o “São Paulo é uma escola” tem como principal característica a centralização, em um único programa, de ações de ampliação da jornada escolar que já eram praticadas na rede<sup>39</sup>. As expectativas esperadas para esse programa estão definidas no artigo 3º do decreto 46210/05:

- I- estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa;
- II- proporcionar o aumento qualitativo do acesso dos alunos aos equipamentos sociais do Município de São Paulo;
- III- contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV- propiciar aos educandos condições de uso das diferentes linguagens verbal, plástica, corporal e outras, como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, usufruir e interpretar as produções culturais em contextos públicos e privados;
- V- desenvolver o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social;
- VI - ampliar o tempo de permanência da população infanto-juvenil nos espaços educacionais específicos, no processo de ensino-aprendizagem, promovendo orientação de estudos, atividades de leitura e outras;
- VII - usar o espaço e o tempo extra-escolar para desenvolver a prática da "Escola Promotora de Saúde";
- VIII - orientar a realização de lição de casa, especialmente para aqueles alunos que não dispõem de facilidades em suas residências.

Esse programa não adota a expressão “educação integral”, nem faz referência a experiências desse campo. O espaço da ampliação da jornada escolar é definido como “horário pós-escola” ou “horário extra-escolar”, que deve ser preenchido com “atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo”, "orientação de estudos, atividades de leitura e outras"; práticas da "Escola Promotora de Saúde" ou para “orientar a realização de lição de casa”. Não há parâmetros sobre uma jornada mínima ou máxima considerada adequada para o desenvolvimento das expectativas propostas.

Em relação aos profissionais responsáveis pela execução do programa, sua definição foi estabelecida em um segundo decreto, resultado de um processo administrativo justamente sobre os recursos humanos necessários para a efetivação do “São Paulo é uma escola”. Define-se então que os próprios professores da rede podem assumir essas atribuições, recebendo pelas horas adicionais trabalhadas. Além dos docentes, estabelece-se que a Secretaria Municipal de

---

<sup>38</sup> Eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra esteve na prefeitura até março de 2006, quando saiu candidato ao governo do Estado de São Paulo. Seu vice Gilberto Kassab, integrante do então Partido Frente Liberal (PFL), assume o cargo de prefeito e nele permanece até 2012, após ser eleito no pleito de 2008.

<sup>39</sup> O decreto cita especificamente as ações: Recreio das Férias, Programa de Prevenção da Violência das Escolas, Educomunicação, Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Educação Sexual, Projetos de Ensino Bilingue, Projeto Xadrez, Sala de Leitura, Informática Educativa.

Educação “poderá contar com agentes recreativos, oficinairos e estudantes de nível superior” que estejam matriculados em instituições educacionais “credenciadas na referida Pasta, mediante chamamento público” (Decreto 46210/2005, artigo 6º).

A inclusão de profissionais externos à escola, no formato proposto, é semelhante a uma política educacional do governo do Estado, o “Escola da Família”<sup>40</sup>, iniciado também em 2005. Essa conformidade não é assumida aqui como uma coincidência: o programa estadual foi lançado por uma gestão da mesma coligação partidária. Para além da aproximação via partido, percebe-se que há a intenção de coincidir a organização dessas duas redes por meio de um mesmo projeto educacional.

As ações elaboradas no âmbito do “São Paulo é uma escola” são “organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola” (art. 4). A gestão dessas atividades é resumida no art. 7º:

Na escola, o planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos serão de responsabilidade do Diretor de Escola, do Coordenador Pedagógico e do Professor que desempenhará o papel de Coordenador Comunitário; nos CEUs, tais incumbências caberão ao Gestor e aos Coordenadores de Núcleo de Ação Cultural, do Núcleo de Educação e de Esporte e Lazer. (grifo meu)

Esse formato de gestão da ampliação da jornada escolar indica a coexistência da atuação de profissionais externos à escola (oficineiros, universitários, etc.) e dos professores, diretor e coordenador pedagógico da instituição. A participação da comunidade escolar – os familiares e representantes dos estudantes – são incorporados apenas na aprovação do Projeto Pedagógico da instituição. Outras instâncias da própria Secretaria Municipal de Educação não são implicadas como participantes.

### *Programa “Ampliar”*

Instituído em 2011, o “Programa Ampliar” relacionava sua proposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e ao Programa de Metas da Cidade de São Paulo Agenda 2012; inserindo-se assim em um contexto mais amplo de políticas de ampliação da jornada escolar.

Com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, esperava-se: “a) a melhoria do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos; b) o protagonismo dos alunos; c) o enriquecimento curricular; d) a melhoria do convívio”; além de “assegurar momentos de

---

<sup>40</sup> Mais detalhes sobre esse programa em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa> (acesso em 05.02.2017).

organização de estudos de recuperação paralela para os alunos com aproveitamento insuficiente” e “potencializar o uso de todos os recursos e espaços disponíveis, ampliando os ambientes de aprendizagem” (artigo 2º, portaria 5360/2011).

Esse programa também não se definia como uma política de *educação integral*, mas sim de aumento das horas do aluno na escola. A caracterização desse tempo ampliado foi feita com as expressões: "contraturno escolar", "ações sistematizadas de caráter educacional", "atividades complementares"; "atividades de enriquecimento curricular" ou simplesmente “projetos”. A proposta de ocupação dessas horas estava sintetizada na expressão: "atividades curriculares de caráter educacional, envolvendo, com prioridade, atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola."

Diferente da política anterior, no “Programa Ampliar” o professor é priorizado para a execução dos projetos de jornada ampliada. Além de dar preferência ao docente, é garantida a remuneração das horas adicionais trabalhadas – incluindo o planejamento –, a respectiva pontuação para evolução funcional na carreira e previsão de formação específica.

Apesar da garantia de remuneração e contagem para o plano de carreira, outras condições são ignoradas pelo programa. A infraestrutura da escola não é contemplada nessa regulamentação; o espaço físico, os recursos materiais e humanos (como equipe de limpeza e cozinha, inspetoria de alunos) não são estabelecidos nem há previsão de incremento nessa área.

Ao longo da vigência do “Ampliar” foram publicadas três regulamentações; todas no mesmo ano de sua implementação. Em 26 de maio de 2011 o decreto 52342 institui o programa e logo no dia seguinte foi publicada a portaria nº. 2750, que detalhou seu funcionamento e a forma de execução. Em novembro de 2011 uma nova portaria reorganizou o programa: as alterações foram poucas, mas evidenciam ajustes na organização de suas ações.

Uma das mudanças feitas durante o período do “Ampliar” foi em relação ao atendimento dos alunos. Em maio de 2011 a legislação estabelecia o máximo de vinte alunos a serem atendidos por turma no contraturno – nesse caso, é uma política que não tinha como meta contemplar a totalidade da unidade escolar. Se levarmos em consideração a referência à LDB feita no início dessa lei - que preconiza a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola para *todo* o ensino Fundamental – há um descompasso em relação à legislação federal. Por outro lado, se compreendermos o “Ampliar” como uma proposta que tem como prioridades melhorar o “desenvolvimento” e as “aprendizagens”, essa meta pode torna-se mais exequível no trabalho com um grupo menor de alunos.

A quantidade e o público-alvo dos programas de ampliação da jornada nos ajudam a compreender seu projeto educacional. As oscilações aqui destacadas apontam para mudanças nessa interpretação.

A extensão da jornada diária de tempo integral, que instituiu fato peculiar na educação brasileira, apresenta um contraditório discurso de democratização e de atendimento parcelado da população, sobremaneira a das camadas mais pobres da população. Algumas críticas têm evidenciado que o objetivo fundamental das propostas de extensão da jornada é o controle dos estudantes das camadas populares, na perspectiva da prevenção da marginalidade, ao secundarizar a perspectiva de melhoria da qualidade de ensino no direcionamento de uma proposta efetiva de educação para todos. (ARCO-VERDE, 2012, p. 90)

Nesse sentido, atender apenas uma pequena turma na escola empobrece o programa e o alcance da ampliação da jornada escolar. Apenas alguns estudantes frequentam uma escola de tempo ampliado; outros têm acesso apenas ao turno considerado obrigatório. Essa divisão cria uma contradição dentro da própria escola pública, que deixa de ser aberta e incluir todos os alunos em suas atividades para se tornar um espaço fragmentado em que grupos específicos têm turnos específicos.

A última regulamentação do “Ampliar” modificou justamente a composição das turmas: a partir da portaria 5360/2011 foi estabelecido um número mínimo e não mais um máximo de alunos, podendo assim manifestar justamente uma intenção de expansão do alcance do programa.

Outra alteração significativa foi incorporada em novembro de 2011: a expressão “projetos educacionais de outras esferas governamentais” foi inserida como uma ação que poderia integrar o “Ampliar”. Nessa categoria estariam contempladas as ações ligadas ao programa federal “Mais educação”, regulamentado em 2010.

Em relação aos aspectos da gestão dos projetos do “Ampliar” também foram feitas alterações ao longo de suas legislações, em um crescente de atribuições, detalhamentos e responsáveis envolvidos. Cada unidade educacional elabora projetos de acordo com as demandas locais e a disponibilidade de professores ou contratação de especialistas. Esses projetos são agrupados em um documento único, anexado ao Projeto Político Pedagógico, com os seguintes itens:

- I- Justificativa;
- II- Objetivos Gerais do Programa Ampliar na U.E.;
- III- Metas Gerais do Programa Ampliar na U.E.;
- IV- Indicação dos Projetos que compõem o Programa;
- V- Carga Horária do Programa e de cada Projeto;
- 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.  
(art. 8, decreto 5360/11)

A comunidade escolar assume nesse programa uma função de aprovação ou reprovação de uma proposta elaborada previamente e apresentada pronta ao Conselho de Escola. Os professores elaboram seus projetos, submetem à equipe gestora, que os incorpora em um programa único associado ao Projeto Político Pedagógico. Todo esse material seguia para ser aprovado em Conselho e pela Diretoria Regional de Educação.

Caberá a Equipe Gestora da Unidade Educacional a implantação e o acompanhamento do Programa em todas as suas etapas, em especial:

- I- elaborar o plano de trabalho do Programa que atenda a todos os critérios, articulando o desenvolvimento das atividades programadas com o Projeto Pedagógico;
- II- divulgar o Programa à comunidade escolar, em especial, ao corpo docente com o objetivo de ampliar sua participação na realização das atividades complementares;
- III- inscrever os alunos em consonância com os critérios estabelecidos para o Programa, mediante anuência dos pais/responsáveis;
- IV- encaminhar os profissionais que atuarão no Programa para a formação específica, assegurando o seu constante aprimoramento;
- V- controlar e manter os registros da frequência diária dos alunos inscritos no Programa;
- VI- assegurar os registros de cada uma das Etapas referidas no artigo 7º desta Portaria;
- VII - avaliar periodicamente, inclusive ao final de cada ano, os resultados obtidos no Programa visando ao seu redimensionamento;
- VIII- envolver a comunidade na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação do Programa;
- IX- manter atualizadas, no sistema EOL, as informações relativas à composição das turmas e alunos participantes do Programa. (artigo 10, portaria 5360)

Nessas diretrizes, a equipe gestora tem um papel mais gerencial, de acompanhamento de frequência, avaliação e controle. A Supervisão Escolar e o Diretor Regional de Educação também participavam como avaliadores, que homologam ou recusam a proposta elaborada pela escola. Apenas ao Diretor Regional de Educação são atribuídas responsabilidades relacionadas à infraestrutura, mencionadas em “viabilizar a contratação de especialistas” ou “oferecer os recursos necessários para a efetivação do Programa” – determinações pouco específicas.

Na última versão desse programa, na portaria 5360/2011, houve ainda inserção de mais duas instâncias: a Diretoria de Planejamento, Projetos Especiais e a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), que também dividiriam a responsabilidade pelo credenciamento e contratação de especialistas, para suprir recursos às escolas, colaborar na elaboração dos

projetos e propor atividades de formação aos profissionais envolvidos na ampliação da jornada escolar.

No programa “Ampliar” a gestão da ampliação da jornada escolar está compartilhada por diferentes instâncias, com sobreposição de atribuições, pouca clareza no repasse de recursos e adequação de infraestrutura. A unidade escolar concentra a maioria das responsabilidades; compartilhada entre professores, coordenador pedagógico, diretor e Conselho de Escola.

#### *Programa “Mais educação São Paulo”*

Diferente dos outros programas apresentados, o “Mais Educação São Paulo” é uma política de reorganização de toda a rede municipal de ensino, que inclui diretrizes para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Essa reformulação foi intitulada “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo” e foi instituída em 2013, a partir do início de uma nova gestão da prefeitura<sup>41</sup>. Apesar da alteração da gestão municipal por conta das eleições de 2016, a reformulação de ensino promovida pelo “Mais Educação SP” continua vigente<sup>42</sup>.

Considerando o interesse da pesquisa serão apresentadas apenas as linhas gerais do “Mais Educação São Paulo”, destacando-se os temas abordados nas legislações anteriores. Em outubro de 2013 o decreto 54452 introduziu o “Mais educação São Paulo” e anunciou a nova organização do ensino municipal. Entre suas principais finalidades está a “promoção da melhoria da qualidade social da educação”, a ser concretizada por meio de cinco eixos: infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador e gestão.

Nesse primeiro momento, a ampliação da jornada escolar é relacionada ao eixo de infraestrutura, sintetizado no parágrafo 1º :

No eixo infraestrutura, caberá à Secretaria Municipal de Educação definir as ações que promovam a ampliação do atendimento na educação infantil, a eliminação do turno intermediário do ensino fundamental, a ampliação da jornada dos alunos e da sua exposição ao conhecimento, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando condições de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e da acessibilidade e inclusão. (grifo meu)

---

<sup>41</sup> No período de 2013 a 2016 o prefeito de São Paulo foi Fernando Haddad, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

<sup>42</sup> Em 2017 João Dória (PSDB) assume a prefeitura da cidade. O secretário de educação passa a ser Alexandre Schneider, que já havia estado nessa pasta entre 2006 a 2012.

Essa lei é bastante sucinta; o detalhamento das metas e sua viabilização estão explicitadas na portaria 5930/13, publicada quatro dias após o decreto. Nessa portaria as ações estão divididas de acordo com os cinco eixos; não há uma explicitação da mudança entre esses itens, mas é possível identificá-los de acordo com a temática e a sequência das ações. O tema da ampliação da jornada escolar aparece agora nos artigos 21 ao 34 da portaria 5930/13, integrando o eixo gestão.

As expectativas para o aumento do tempo dos educandos na escola são bastante semelhantes ao programa do governo anterior. São esperadas: “a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem”; a promoção das “relações de convívio”; “o enriquecimento do currículo”; “a integração entre os diferentes segmentos da escola”; além de “potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis” e “propiciar a recuperação paralela para educandos com aproveitamento insuficiente”.

Novamente não se pretende criar uma “educação integral”, mas sim “ações de cunho social, esportivo ou cultural”, “recuperação paralela”, “projetos” ou “atividades curriculares” desenvolvidas no espaço do “contraturno escolar”. Essas podem ser realizadas por especialistas contratados pela Diretoria Regional de Educação ou vinculados aos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e pelos professores da rede – repetindo o estabelecido no programa “Ampliar”. Em relação à gestão das atividades de ampliação da jornada escolar, as determinações repetem praticamente toda a regulamentação anterior. A redação dos artigos segue quase idêntica, com inserção ou substituição de algumas palavras que geralmente não alteram a proposta geral.

## 2.4 Mudanças e permanências na intensificação da jornada ampliada

Os três programas apresentados foram elaborados ao longo de três governos municipais distintos, realizados inclusive por partidos tradicionalmente declarados como antagônicos. A proposta mais antiga, do “São Paulo é uma escola”, é a que mais destoa entre as três selecionadas por ter menos atribuições e orientações para a elaboração de projetos para a jornada ampliada. Sua principal característica foi de ser um movimento de centralização de diversas ações que já estavam em andamento na rede<sup>43</sup>.

Já entre os programas “Ampliar” e “Mais Educação SP” há muito mais semelhanças do que diferenças, sendo que alguns artigos têm até a mesma redação. Essa coincidência parece ser indicativa de um caminho de substituição gradual do formato proposto no “Ampliar” para o “São Paulo integral”: a gestão municipal que reorganizou a rede de ensino em 2013 com o “Mais Educação SP” criou já em dezembro de 2015 um outro programa específico para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, intitulado “São Paulo integral” (portaria 7464/13). Essa nova diretriz tem uma proposta bem diferente das anteriores: prioriza os anos iniciais do ensino fundamental, prevê a atuação com toda a turma e não apenas parte dos alunos, propõe uma organização curricular própria, entre outras configurações<sup>44</sup>. Em vários momentos das entrevistas realizadas nessa pesquisa, gestores e supervisores escolares relataram considerável investimento da administração na promoção do “São Paulo integral”, reforçando a perspectiva da substituição de um programa por outro. A troca do governo municipal, em 2017, deixa dúvidas sobre a continuidade dessa política.

De qualquer forma, o processo de elaboração de programas que alteraram a jornada escolar no ensino fundamental em São Paulo teve um percurso crescente. Em 2017, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação<sup>45</sup> três diferentes programas regulamentam o aumento do tempo de permanência do aluno na escola: “Mais Educação SP”, “Mais Educação federal” e “São Paulo integral”. É possível que essa intensificação e movimento de diferentes diretrizes tenha uma nova configuração em breve, considerando a alternância da gestão da prefeitura em 2017 e a tradição de que a cada prefeito seja lançado um “novo” projeto educacional.

---

<sup>43</sup> Como destacado previamente, são descritas nessa lei as ações: Recreio das Férias, Programa de Prevenção da Violência das Escolas, Educomunicação, Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Educação Sexual, Projetos de Ensino Bilíngue, Projeto Xadrez, Sala de Leitura, Informática Educativa.

<sup>44</sup> Mais detalhes no portal do programa, em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sao-Paulo-Integral> (acesso em 21/03/2017),

<sup>45</sup> Informações no portal do programa “São Paulo integral”, no link: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Sao-Paulo-Integral> (acesso em 21/03/2017).

No período de 2005 a 2015 identificou-se ainda a permanência de outras contradições na **gestão de tempos e espaços**. Os três programas analisados induzem uma fragmentação dentro da escola entre o turno e o contraturno. Apenas parte dos estudantes acessam as turmas propostas no formato do “SP é uma escola”, “Ampliar” e “Mais Educação SP”. A escola pública que se pretende democrática e para todos, acaba por criar um espaço onde o acesso é restrito e depende de uma seleção interna<sup>46</sup>.

Além disso, na fala de professores e alunos envolvidos nesses projetos há uma oposição entre a aula obrigatória, repetitiva, lotada de estudantes e cobranças de avaliações internas e externas; e o contraturno: um espaço com possibilidade para formar um grupo e conteúdo próprios, com um tempo específico e uma participação negociada a partir dos interesses individuais.

Essa relação entre o turno e o contraturno não se molda apenas na contradição, mas também na dialética. São os mesmos professores, gestores e alunos que circulam por todos os espaços e tempos da escola. Ainda que haja uma separação, essa dicotomia transborda na circulação das pessoas e de suas ações. A realização dos projetos não se restringe ao horário extra: há um convívio entre estudantes e atividades de diferentes períodos.

A longa duração e intensificação de programas de ampliação da jornada também são aspectos que contribuem para modificar a gestão da instituição escolar. Por mais de uma década, diretrizes legais têm sugerido uma adesão *voluntária* às suas propostas, mas essa adesão se forja entre pressões internas e externas à escola. A Secretaria Municipal de Educação trabalha a partir de metas próprias que envolvem justamente a inscrição em seus programas, de modo que sua equipe e órgãos representativos trabalham em prol dessa adesão<sup>47</sup>. Além disso, internamente, familiares, alunos e professores expõem à gestão suas próprias demandas e expectativas em relação à organização escolar.

---

<sup>46</sup> A formação dessas turmas não é regulamentada: a escola tem autonomia para estabelecer seus parâmetros de composição. Esse aspecto foi destacado nas entrevistas com docentes, diretores e supervisores educacionais e é explorado no Capítulo 3.

<sup>47</sup> No período do “SP é uma escola” o cumprimento de metas pelas escolas estava associado a uma remuneração adicional, chamada “Gratificação de Desempenho Educacional” (GDE) – uma característica marcante da política educacional do estado de São Paulo na última década. Já durante o “Ampliar”, a prefeitura estabeleceu como meta para sua gestão “implantar jornada de sete horas nas Emefs”. Em 2015, quando o “Mais Educação SP” já estava vigente, o Plano Municipal de Educação foi lançado e incluída uma meta específica para o aumento da jornada escolar. Dados respectivamente disponíveis em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/noticias/index.php?p=13363> e <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/planejamento/index.php?p=158844> e <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo> (acesso em 21/03/2017).

Dessa maneira, a gestão local da escola convive com pressões internas e externas, uma legislação específica para o contraturno, o trânsito e as demandas de alunos e professores que circulam por toda a instituição. Esse movimento acaba por marcar a atividade gestora e a organização de toda a instituição escolar.

A análise dos **objetivos pedagógico curriculares** expressos nos programas selecionados nos ajuda a compreender sobre esse processo de modificação da gestão escolar. As expectativas com a execução do “SP é uma escola”, “Ampliar” e “Mais educação SP” são similares e podem ser agrupadas nos seguintes temas:

- A) Melhora do rendimento escolar (referência a provas, aproveitamento pedagógico e notas);
- B) Ampliação do repertório cultural (expresso nos objetivos de enriquecimento cultural e acesso à cultura);
- C) Fortalecimento da cidadania (defesa da atuação como cidadão, da inserção social, do protagonismo e acesso a diferentes equipamentos públicos como museus, parques etc.).

Os três programas trouxeram entre suas metas a melhoria do rendimento escolar; a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da cidadania. A maneira para se atingir esses objetivos apresenta algumas poucas nuances; mas nenhum deles espera um resultado diferente para a educação na jornada ampliada.

Essas mesmas expectativas poderiam ser suprimidas no próprio horário regular. A *melhora do rendimento* escolar pode ser buscada nas aulas obrigatórias por meio de, por exemplo, avaliações formativas ou tarefas específicas para o aluno com aproveitamento considerado insuficiente. A *ampliação do repertório e acesso à cultura* é realizada também nas disciplinas obrigatórias, com saídas pedagógicas, exibição de filmes ou participação em mostras culturais. Já o *fortalecimento da cidadania* é promovido, por exemplo, com debates sobre os direitos da criança e do adolescente, construção coletiva de regimento escolar e acesso aos colegiados como Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola.

Se considerarmos que essas mesmas expectativas podem ser associadas ao horário regular do ensino fundamental, qual o objetivo específico da ampliação da jornada? Apenas mais tempo para se atingir os mesmos resultados? São criadas diferentes estratégias para o aluno vivenciar? Qual a articulação entre o tempo, conteúdo, gestão e demandas sociais nessa jornada estendida?

Essas perguntas foram levadas para a pesquisa de campo e parte delas pode ser pensada a partir dos próprios programas e legislações apresentados. Existe um projeto nacional –

estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação – de que o ensino fundamental tenha seu tempo ampliado. Desde a LDB identifica-se portanto uma intensificação de políticas educacionais que preconizam horas suplementares para o ensino fundamental. Os estados e municípios têm regulamentado sobre o quê e como fazer com esse tempo além do mínimo obrigatório. Os objetivos dessa estratégia aparentemente podem contribuir com o desenvolvimento pedagógico, já que a melhora do rendimento, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da cidadania são funções unânimes para a escola pública brasileira. O reverso dessa boa intenção está nas condições oferecidas às instituições: a infraestrutura e os recursos financeiros não aumentam na mesma proporção que o número de horas sugerido.

Para os três programas municipais a **gestão do tempo expandido** também se assemelha: não há o uso do conceito de educação integral; são programas que se declaram apenas como indutores do aumento do tempo de permanência do aluno na escola. A não definição como “educação integral” desvincula a proposta de uma tradição específica da educação brasileira.

Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais. (LECLERC; MOLL, 2012, p.23-3).

Em relação ao tempo, há uma divergência entre os programas apresentados: para o “Ampliar” o estudante poderia ficar *até* sete horas por dia na escola; já no “Mais Educação SP” a jornada ampliada se define pelo número *mínimo* de seis horas diárias. No “São Paulo é uma escola” não há definição de parâmetros de caracterização do tempo adicional.

Sobre o responsável pela execução das atividades de contraturno, as regulamentações mais recentes consolidaram a atuação do professor da própria rede. Sua remuneração é garantida no mesmo patamar, bem como o aproveitamento dessa atuação para a evolução funcional.

Assim, os três programas apresentados estabelecem um projeto educacional que pretende estimular a ampliação da jornada por meio de ações organizadas de forma local.

\*\*\*

A formação administrativa da rede municipal de São Paulo teve início em 1956, com a publicação do decreto 3185, que anuncia um “sistema escolar municipal” dividido em: “a) ensino primário fundamental; b) ensino primário complementar vocacional; c) ensino primário supletivo elementar” (artigo 2º). A partir daquele momento, uma série de regulamentações foi sendo implementada para consolidar uma estrutura material e pessoal da rede de ensino da cidade. A carreira do magistério municipal foi oficialmente instituída em 1975, com a lei 8209, preconizando o acesso a todos os cargos por concurso público. Ao longo das décadas seguintes, alterações na política educacional nacional – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e de 1996 – reverberaram na consolidação do ensino municipal. A partir da determinação da Constituição Federal de 1988, o município tem concentrado sua atuação no ensino fundamental e na educação infantil, sendo o estado o principal responsável pelas escolas de ensino médio.

Em 2017 a rede municipal de São Paulo é uma das maiores do país, atendendo cerca de 1 milhão de alunos em 3579 unidades educacionais. As escolas estão agrupadas em 13 Diretoriais Regionais de Educação (DRE), divididas de acordo com sua localização na cidade. A Secretaria Municipal de Educação conta com mais de 60 mil servidores.

Durante o período de 2005 a 2013 três programas municipais foram concebidos para a regulamentação do aumento do tempo de permanência do aluno na escola do ensino fundamental: “São Paulo é uma escola” (entre 2005 a 2011), “Ampliar (entre 2011 a 2013) e Mais Educação SP” (a partir de 2013 e em vigência até 2018). Algumas diferenças particularizam essas propostas: o “SP é uma escola” centraliza ações antes dispersas de ampliação da jornada escolar; o “Ampliar” privilegia a atuação docente no contraturno e inclui instâncias da Diretoria Regional de Educação no acompanhamento dos projetos; já o “Mais Educação SP” é um programa de reorganização de toda a rede, com diretrizes para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola com poucas alterações em relação ao programa anterior.

O movimento da ampliação da jornada escolar na legislação municipal entre 2005 a 2013 foi estabelecido com mais continuidades do que rupturas: são políticas educacionais que não se declaram parte de um projeto de *educação integral*, priorizam a atuação docente e dos próprios quadros da escola no contraturno, criam regras e parâmetros próprios de gestão desse

tempo e espaço adicional. A mesma equipe atua no turno e contraturno, mas com diretrizes legais específicas para cada período. A gestão do trabalho pedagógico e curricular é definida localmente, entre diretores, coordenadores e professores, que estabelecem conteúdos, práticas e turmas para atuação na jornada ampliada. A organização do espaço e dos recursos a serem utilizados também fica a critério das equipes locais.

A confluência de expectativas entre o horário considerado obrigatório e o adicional nos faz questionar sobre as reais intenções desses programas. Na análise das ações levantadas na pesquisa de campo, o discurso da ampliação de repertório cultural é confrontado com práticas que repetem o currículo obrigatório.

A manutenção das políticas municipais para a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental ao longo de 2005 a 2013 ressoa na contínua adesão das equipes gestoras e docentes aos projetos de contraturno. Essa permanência está destacada no campo da pesquisa notadamente a partir de 2011, com o lançamento do “Ampliar” (decreto 52342/11) e a continuidade das atividades de aumento do tempo de permanência do aluno na escola até o ano de 2018.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A GESTÃO DA JORNADA AMPLIADA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO BUTANTÃ (DRE/BT) 2011 - 2017**

O objetivo do capítulo é compreender as estratégias da gestão adotadas para a ampliação da jornada escolar e do trabalho pedagógico e curricular no tempo expandido em três instituições de ensino públicas municipais de ensino fundamental alocadas na Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE/BT) a partir da atuação da gestão local, das atuações da Supervisão Escolar da DRE/BT e do Núcleo de Educação Integral no desenvolvimento do contraturno.

A questão norteadora desse capítulo é: como a gestão escolar garante a continuidade da ampliação da jornada dos alunos do ensino fundamental em três escolas da Diretoria Regional de Educação do Butantã?

Os objetivos específicos que pautaram esse percurso são:

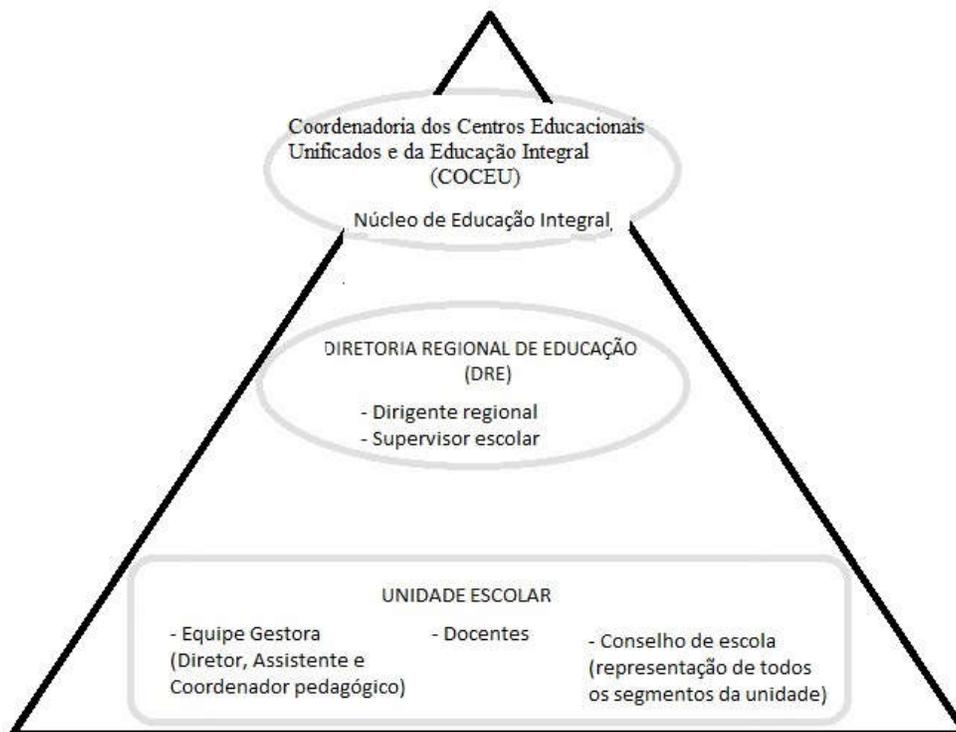
- Analisar e problematizar a incorporação do contraturno pelas escolas pesquisadas;
- Discutir a atuação dos entrevistados nos diferentes níveis de gestão escolar nos programas municipais de ampliação da jornada do aluno do ensino fundamental.

O levantamento dos dados foi feito entre maio a julho de 2017, período de realização das onze entrevistas e do registro de documentação escolar (Projeto Político Pedagógico, Anexos dos projetos de contraturno e Atas de reuniões do Conselho de Escola dos anos de 2011 a 2017).

A escolha dos onze sujeitos da pesquisa – professor, diretor e supervisor escolar - justifica-se por ser uma maneira para a compreensão das diferentes instâncias que regulamentam e são responsáveis pela execução da política municipal de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental da rede pública de São Paulo.

Os diferentes níveis da gestão educacional na rede municipal paulistana estão representados no quadro abaixo. Em seguida são apresentados os codinomes para as instituições de ensino e os códigos de anonimato dos entrevistados.

**Quadro 6: Níveis da gestão educacional na rede municipal paulistana**



Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2017

**Quadro 7: Identificação dos sujeitos da pesquisa**

Instituição	Cargo	Identificação
Diretoria Regional de Educação do Butantã	Supervisor Escolar	S1
		S2
		S3
		S4
Núcleo de Educação Integral	Gestor	N1
Emef Caio Fernando Abreu	Diretor	D1
	Professor	P1
Emef Paulo Leminski	Diretor	D2
	Professor	P2
Emef Hilda Hilst	Diretor	D3
	Professor	P3
		Total de entrevistas: 11

Das entrevistas e da leitura da documentação escolar emergiram as categorias: autonomia, gestão e cultura escolar. Para cada uma dessas categorias foram eleitos pares de análise que permitem dar conta das questões escolhidas para compreensão do objeto – a gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental – e dos problemas apontados nas falas dos diretores, supervisores e professores.

O percurso do capítulo está organizado da seguinte maneira:

1. Apresentação, caracterização e perfil das escolas e dos interlocutores da pesquisa.
2. Discussão sobre as estratégias da gestão escolar a partir de pares de análise.
3. Problematização da atuação da rede municipal no desenvolvimento da ampliação da jornada do ensino fundamental.

### **3.1 Apresentação e perfil das escolas públicas municipais na DRE Butantã**

O principal critério na escolha das unidades de ensino foi a existência de atividades de ampliação da jornada escolar dos alunos pelo menos a partir de 2011, ano de lançamento do programa municipal “Ampliar”. A eleição desse marco ocorreu porque algumas determinações dessa política a caracterizam como descentralizadora e intensificam as responsabilidades da instituição escolar; são elas:

- definição de prioridade para os professores da rede na atribuição das atividades de contraturno dos alunos (artigo 6º., Decreto 52342/2011);
- definição de regras para pagamento das horas adicionais trabalhadas e contabilização da atividade do contraturno para fins de evolução funcional (artigos 7º. e 8. do Decreto 52432/2011 e artigo 8º. da Portaria 2750/2011);
- responsabilidade pela elaboração do currículo, das turmas e acompanhamento das ações de ampliação da jornada escolar exclusiva da equipe gestora (artigo 7º, Portaria 2750/2011).

A partir desse programa municipal as escolas da rede pública assumem e incorporam mais uma atribuição: o oferecimento e a gestão de atividades no contraturno dos estudantes. Apresentado como uma proposta que funciona por meio da adesão voluntária da unidade educacional, o contraturno tem sido incorporado e assumido como uma ação permanente pela equipe da gestão escolar local.

Além desse recorte, foram selecionadas instituições localizadas em bairros sob responsabilidade da Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE/BT), situada no mapa abaixo. Para garantir o anonimato das unidades de ensino foram adotados os nomes fictícios “Emef Caio Fernando Abreu”, “Emef Paulo Leminski” e “Emef Hilda Hilst”, e as identificações D1, D2 e D3 para os diretores, e P1, P2 e P3 para os professores respectivamente entrevistados. Optei pelo uso de vocativos no masculino para todos os sujeitos participantes da pesquisa, também com o objetivo de preservar sua identidade.

**Figura 3: Mapa divisão geográfica DRE/Butantã**



Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2017 a partir do *GoogleMaps* e portal da Secretaria Municipal de Educação SP

As escolas municipais pesquisadas localizam-se no entorno da rodovia Raposo Tavares, em regiões que mesclam habitações populares próximas a áreas de especulação imobiliária, com empreendimentos direcionados para a classe média. Duas instituições dividem seus muros com moradias precárias de favela, onde a maioria de seus alunos vive. A estrutura física e o atendimento são semelhantes entre as três escolas, descritos no quadro abaixo. Todas possuem laboratório de informática, sala de leitura, quadra coberta, refeitório, pátio para recreação coberto e descoberto.

**Quadro 8: Perfil das escolas públicas municipais**

<b>Nome fictício</b>	<b>Início do funcionamento</b>	<b>Modalidade praticada</b>	<b>Turmas</b>	<b>Salas de aula</b>	<b>Turnos de funcionamento</b>	<b>Alunos</b>	<b>Docentes</b>
Emef Caio Fernando Abreu	1970	Ensino Fundamental de 9 anos	28	16	Manhã e Tarde	740	42
Emef Paulo Leminski	1988	Ensino Fundamental de 9 anos	24	14	Manhã e Tarde	716	34
Emef Hilda Hilst	1971	Ensino Fundamental de 9 anos	23	14	Manhã e Tarde	637	33

Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2017 a partir dos dados disponibilizados pelo portal da Diretoria Regional de Educação do Butantã.

A coleta de dados foi realizada em três períodos de cerca de dez dias cada, durante os meses de maio, junho e julho de 2017. O intervalo entre as visitas foi necessário para aprovação da solicitação de pesquisa para a Diretoria Regional de Educação do Butantã (Anexo 1), execução de entrevista piloto, contato e agendamento com as instituições de ensino que atendessem aos critérios elencados. Além disso, utilizou-se o tempo entre as coletas para reflexão sobre a seleção do campo e possíveis reordenamentos.

A escolha pela entrevista semiestruturada, mediante assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2) mostrou-se bastante acertada, uma vez que os sujeitos sentiram-se à vontade compartilhar opiniões para além do roteiro inicial (Anexo 3); fortalecendo a qualidade e amplitude das respostas.

Na unidade escolar da rede municipal de São Paulo a equipe gestora é composta por direção, assistente de direção e coordenação pedagógica. O número de assistentes e coordenadores pedagógicos varia de acordo com o tamanho da unidade<sup>48</sup>. Os programas de ampliação da jornada escolar “Ampliar”, vigente entre 2011 a 2013, e “Mais Educação São Paulo”, implementado em 2013, estabelecem que a *equipe* gestora é responsável pela organização das atividades do contraturno. Apesar da determinação legal privilegiar a *equipe*, optou-se por entrevistar o diretor por compreender que suas responsabilidades e atuação diferem em relação aos outros integrantes, notadamente em relação à prestação de contas e uso de verbas públicas; presidência do Conselho de Escola e liderança da instituição.

Os diretores entrevistados possuem algumas características comuns: estão há menos de um ano no cargo, acessado por meio do último concurso para gestão realizado em 2015;

---

<sup>48</sup> A partir de vinte salas a escola passa a comportar dois assistentes de direção, de acordo com a Portaria 2321/13.

possuem mestrado; e dois deles já trabalhavam na instituição em outra função. Essas semelhanças foram exacerbadas na preocupação com a análise dos processos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; na disponibilidade em participar de uma pesquisa acadêmica e na defesa de uma gestão democrática. Ainda que hajam pontos em comum sobre o espaço do contraturno na escola, algumas divergências foram apontadas e serão analisadas ao longo do capítulo.

A escolha pelos professores foi pautada por sua atuação na ampliação da jornada escolar dos estudantes há pelo menos dois anos. Nesse espaço eles são responsáveis pela elaboração do planejamento dos conteúdos, organização e acompanhamento das turmas e manutenção da infraestrutura necessária para execução de seu projeto. Assumem, dessa maneira, aspectos determinados nos programas municipais de ampliação da jornada escolar como de responsabilidade da equipe gestora, mas que acabam por ser compartilhados entre docentes e diretores. Compreende-se também a associação entre a atividade pedagógica e administrativa (PARO, 2015) e a noção de que a atividade docente implica aspectos da gestão escolar.

Há no ensino, na função de ensinar, em germen, sempre ação administrativa. Seja a lição, seja a classe, envolve administração, ou seja plano, organização, execução, obediente a meios e a técnicas. (...) Alguns serão mais administradores, outros mais professores, outros mais conselheiros, todos, porém, terão de algum modo de exercer as três funções. (TEIXEIRA, 1968, p.14)

Sobre o perfil dos três professores entrevistados, também foram identificadas mais semelhanças do que diferenças: todos estão na função de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE)<sup>49</sup> e atuam na mesma escola há pelo menos 7 anos. Dois estão em momentos similares da carreira, próximos à aposentadoria, o que contribuiu para uma percepção das alterações de políticas públicas e seu impacto na rotina escolar.

---

<sup>49</sup> Regulamentações dessa função disponíveis em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/POIE--Formularios-e-documentacao> (acesso em 20/07/2017).

**Quadro 9: Perfil dos diretores e professores das instituições de ensino fundamental**

<b>Código</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Ingresso na educação municipal</b>	<b>Ingresso na unidade escolar</b>	<b>Ingresso no cargo atual</b>
D1	História	Mestrado acadêmico	2010	2017	2017
D2	Educação Física	Mestrado acadêmico	2007	2009	2017
D3	Geografia	Mestrado acadêmico	2008	2009	2017
P1	Português	Especialização	1992	1994	2014
P2	Educação Artística	Graduação	1994	2008	2010
P3	História	Graduação	2010	2010	2010

Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2017

Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, em horários previamente agendados e, na maioria dos casos, em espaços reservados especificamente para aquele momento. Por último, destaco alguns aspectos que auxiliam na compreensão do perfil dos sujeitos e do contato com o campo.

O entrevistado D1 apresentou-se com bastante segurança e desenvoltura diante dos questionamentos, não se dispersou mesmo com interrupções de outras pessoas que entraram na sala para utilização de máquina de xerox. Demonstrou franqueza e preocupação com as reflexões propostas, sem esquivar-se ou aparentar receio por interpretação equivocada ou alguma fala que poderia ser assumida como prejudicial à instituição. O diretor identificado como D2 assumiu uma postura semelhante: falou com segurança e tranquilidade e manteve-se concentrado todo o tempo. Apesar de ter sido realizada em um espaço reservado, a entrevista foi interrompida diversas vezes; entretanto D2 soube retomar o diálogo com a mesma concentração. Foram disponibilizadas diversas informações sobre a escola, facilitadas por sua longa permanência na unidade.

Já o sujeito D3 estava em momento de tensão na instituição por conta de conflitos vivenciados no início do mesmo ano, durante a atribuição de aulas, relacionados justamente aos projetos de contraturno. A necessidade de regularizar práticas realizadas na gestão anterior, mas que estavam em desacordo com parâmetros legais, acabou por gerar um clima de desconfiança na relação entre equipe gestora e docente. Essa situação foi compartilhada durante a entrevista

e reforçou a postura reflexiva de D3 sobre a execução e acompanhamento das atividades de ampliação da jornada dos alunos e professores.

Docente na Emef Caio Fernando Abreu há mais de vinte anos, P1 falou com propriedade sobre a instituição e o desenvolvimento do contraturno ao longo do tempo. Estava à vontade na entrevista, sentindo-se confortável para fazer críticas e reflexões sobre a atuação de diferentes gestores e a execução de várias políticas públicas municipais. Uma postura bem diferente de P2 que, mesmo sendo docente desde 2008 na Emef Paulo Leminski, respondeu com certa hesitação às perguntas, aparentando ter receio em ser avaliado ou julgado pelo seu trabalho e formação. O diálogo com P2 ocorreu sem interrupções, com total atenção e disponibilidade do sujeito, que cedeu ainda materiais em vídeo e foto sobre seu projeto.

Já a entrevista na Emef Hilda Hilst foi feita em uma sala de aula, onde outras atividades aconteciam simultaneamente. Também por estar há vários anos na instituição, P3 compartilhou sua opinião sobre diferentes fases de sua atuação docente, inclusive períodos de crise sobre sua prática pedagógica e necessidade de buscar alternativas que lhe parecessem mais consistentes.

Em geral, predominou um tom crítico em relação às políticas públicas municipais, no sentido de tentar compreendê-las em articulação às necessidades locais e às possibilidades de atuação. Todos os sujeitos reconheceram na pesquisa acadêmica um espaço para pontuar suas opiniões e um campo de colaboração com a escola.

O roteiro das entrevistas (Anexo 3) foi elaborado em três eixos: gestão, cultura e jornada escolar. A gestão foi considerada em suas condições e práticas de atuação; a cultura como espaço de produção e conhecimento; e a jornada escolar em suas formas de organização da instituição educativa. O momento inicial da entrevista foi classificado como de sensibilização, e teve o objetivo de estabelecer um diálogo sobre o percurso profissional e institucional do entrevistado.

### 3.2 Autonomia e gestão escolar em três escolas públicas municipais da DRE/BT

A categoria *autonomia* emergiu do campo, nas falas de todos os entrevistados e nos documentos escolares. Ao serem indagados sobre os motivos e condições que garantem a longevidade dos projetos de contraturno, supervisores, diretores e professores responderam com o mesmo sentido: porque quero, porque gosto, os estudantes querem, os estudantes gostam, porque escolhi, porque o outro escolheu. A noção de autonomia foi apresentada assim com o sentido etimológico grego da palavra: a possibilidade de fazer escolhas e governar-se a si próprio.

Nessa perspectiva, foi assumido como subcategoria de análise (FRANCO, 2008) a *autonomia como discurso* - discurso no sentido de uma elaboração feita pelo sujeito sobre sua ação e as coisas com que se relaciona. É por meio do fenômeno discursivo que se busca a compreensão da essência da realidade.

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (...) O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. (KOSIK, 1976, p. 10-11)

Esse discurso da autonomia presente como um *leitmotiv* na falas dos entrevistados irrompe como um aviso de incêndio que nos alerta para a essência de suas práticas (LÖWY, 2005). Quais ações são enquadradas por esses sujeitos como resultado de uma livre escolha? É possível compreendermos uma política pública executada apenas por vontades individuais?

O campo teórico do materialismo histórico dialético pressupõe atentar para a ação humana, seu modo de vida e de produção material como determinantes de sua essência (MARX, 1998). Nesse sentido, a categoria autonomia é desdobrada no par dialético *discurso-prática*, em que as falas dos sujeitos são colocadas em relação com ações e uma interpretação que tensiona essa oposição. A intenção não é de validar um discurso por meio da comparação entre promessas e atuações, mas de compreender, de maneira dialética, o quê o discurso da autonomia referenda na prática gestora e quais essências estão nessa relação.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a ‘cisão do único’, é o modo pelo qual o pensamento

capta a ‘coisa em si’. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIK, 1976, p. 15-6)

Dessa maneira, a relação entre autonomia, gestão e cultura escolar é pensada em um movimento dialético, em que a contradição nos ajuda a compreender a essência dos fenômenos.

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (CURY, 1985, p.32)

O problema que suscitou essa pesquisa - a incorporação da jornada ampliada de estudantes do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo – foi confirmado pelo campo. Todos os entrevistados, dos diferentes níveis de gestão, afirmaram desconhecer escolas da Diretoria Regional de Educação do Butantã que não tivessem algum tipo de projeto de contraturno desde, pelo menos, 2011. A partir dessa afirmativa, foi feita aos sujeitos da pesquisa a pergunta: *O que garante a continuidade do contraturno ao longo dos anos?*

Vejamos algumas das respostas dos diretores:

Os alunos aqui, de maneira geral, gostam muito da escola, eles gostam de estar aqui. Gostar de estar aqui não significa gostar de estar em sala de aula e estudar – são coisas completamente diferentes, mas que eles gostam de estar aqui, que eles se sentem seguros aqui, isso é fato inegável. (D1)

Eu acho assim, o que garante é o interesse do professor, alguma coisa que motiva ele. E também outra coisa que ajuda bastante é ter uma pontuação para a evolução funcional e também tem uma remuneração extra. (...) Tem professores que gostam muito daqui, então por exemplo, P2 que você conhece, ele gosta muito dessa questão da música, ele já é 21E, para ele não tem efeito a questão da evolução funcional, ele tem dois cargos, não tem a questão da remuneração, mas ele gosta bastante e acha importante para as crianças, então isso faz com que ele mantenha. (D2)

Nessas falas a justificativa para a longevidade dos projetos está condicionada às escolhas individuais: os estudantes querem e gostam de estar na escola; professores têm o desejo espontâneo de aumentar sua jornada de trabalho – ainda que, como no exemplo citado pelo gestor D2, não reflita em benefícios significativos na carreira.

O discurso dos professores segue na mesma direção:

É assim, junta as duas coisas: você fazer o que você gosta com as pessoas que também gostam. Porque na sala de aula você tem uma coisa rígida, por mais que você seja flexível, você tem uma meta a cumprir ali. Você tem essa meta a cumprir e não importa

se o aluno quer ou não quer, você pode florear, você pode inventar, você pode fazer, mas ele tem o direito de aprender aquilo, mesmo que ele não queira, então você tem que dar um jeito para aquilo acontecer. E com o projeto já não, porque entra para o projeto quem está a fim. (P1)

Tem duas coisas que me fazem continuar assim, que eu acho importante: por eu gostar de trabalhar, mesmo não sendo, de estar na música, de trabalhar com as crianças; e outra coisa é que eles [estudantes] pedem, eles querem continuar, eles querem muito continuar. (P2)

Realização profissional mesmo, a possibilidade de fazer algo que realmente você gosta e que os alunos gostam. Porque a gente tem muita autonomia no projeto, você está lá porque quer estar, porque gosta, e os alunos também. (P3)

Os verbos querer, gostar – do privado, da autonomia individual – pautam a resposta sobre a longa duração e permanência dos projetos de contraturno. Essa noção de autonomia configura-se como a forma de participação na execução de uma política pública, no sentido de uma aproximação entre quem planeja e quem executa. Como a legislação dos programas municipais se apresenta por adesão e não imposição, os gestores se apropriam dessa possibilidade como um espaço de autogoverno.

Nessa perspectiva, a influência da participação de atores nas decisões de empresas e/ou nas decisões sociais e políticas não implica, necessariamente, uma ruptura nas estruturas de poder, mas, sim, a possibilidade de construção de mecanismos que distribuem o poder. De qualquer forma, os limites entre a participação efetiva de atores nesses mecanismos – capazes de influenciar e alterar concretamente as decisões em favor da coletividade – e a manipulação por parte daqueles que detêm o poder, utilizando-se dos mesmos mecanismos, são frágeis. (MARTINS, 2002, p. 211)

Entretanto, a autonomia revela também o caráter descentralizador dos programas municipais de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola; que delega cada vez mais responsabilidades para instituições locais.

Na Emef Hilda Hilst, a gestão vivenciou momentos de conflitos com a equipe docente relacionados à atribuição dos projetos no início do ano letivo. Essa situação não interferiu na absoluta disponibilidade em dialogar e facilitar o acesso à documentação escolar. Ainda assim, a entrevista transcorreu com certo clima de tensão, de modo que a reflexão sobre a longevidade do contraturno foi construída de maneira mais paulatina. Acompanhe essa discussão no seguinte trecho:

P: Mas escolher participar do programa “Mais educação São Paulo”? Porque esses projetos, a escola não é obrigada a tê-los, né?

D3: Não.

P: Então porque tê-los?

D3: Perguntinha boa para a dissertação! Porque tê-los?

P: Porque você está me contando todo um movimento, né... tem projeto novo, tem projeto antigo, a escola não é obrigada a fazer, a escola faz porque quer, o professor não é obrigado, o aluno não é obrigado... então?

D3: É um movimento livre, é um movimento bem livre.

P: Pelo que eu vi ali [na documentação da escola] desde 2011 tem projeto na escola, não teve nenhum ano sem.

O que significa esse “movimento livre”? Nessa narrativa, os projetos não são impostos por alguma pressão externa; não há tampouco cobranças internas para que a jornada dos estudantes seja ampliada. O que sustentaria essa declarada liberdade?

Nesse percurso, o discurso da autonomia configura-se como estratégia que garante a incorporação do contraturno dos estudantes na escola municipal. Para diretores e professores é a possibilidade de escolha – deles e dos discentes – que sustenta os projetos de ampliação da jornada escolar, a despeito das trocas dos programas e governos municipais.

Essa *possibilidade de escolha* explicitada por esses gestores aproxima-se da discussão feita por Licínio Lima sobre as reformas educativas realizadas em Portugal na última década, em que “(...) o conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais.” (LIMA, 2008, p.154). Nessa perspectiva, cada unidade educacional reveste-se de um ideal de autonomia na execução dos programas municipais.

Ao mesmo tempo foram identificadas práticas que se configuram na contradição desse discurso. A ampliação do tempo de permanência do estudante de ensino fundamental na escola é uma das metas do Plano Municipal de Educação de São Paulo, aprovado em 2015; em consonância com objetivos preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei número 9394/96) e com o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). Como o Estado garante o cumprimento dessa meta, a partir apenas de programas de *incentivo* ao oferecimento de atividades para o contraturno dos estudantes?

Por conta dessa condição, a rede municipal criou situações de pressão para que as escolas aderissem a um programa específico. Há diferentes registros dessas ocasiões nas

entrevistas e nos documentos escolares, em anos variados. Vejamos alguns trechos que nos ajudam a compreender o processo de adesão feito pelas gestões escolares e a atuação dos níveis gerenciais responsáveis pelo andamento das políticas públicas da rede – a Diretoria Regional de Educação e o Núcleo de Educação Integral:

Ata da reunião de Conselho de Escola na Emef Paulo Leminski, dia 25/03/2011:

Após explicar sobre o programa federal “Mais Educação”, apresentado aos diretores da região em convocação realizada em 15/03/2011 pelo Secretário Municipal de Educação, segue encaminhamento da gestão:

O diretor informou que em reunião com a Diretora Regional do Butantã, no dia de ontem, a escola já teve que definir pela adesão ou não ao programa, e a decisão foi pela não adesão. Lembrou que a decisão foi embasada em conversas mantidas com os professores nos últimos dias. Apresentou os motivos que o levaram à não adesão e solicitou o endosso do Conselho à decisão tomada. Expôs algumas circunstâncias que seriam entraves, em sua opinião, em especial a questão da mão de obra a ser empregada nos projetos que serão criados. O programa prevê a contratação de profissionais como voluntários, recebendo apenas uma ajuda de custo. Além disso, o programa poderia atender apenas a cem alunos da escola, em atividades diárias no contraturno, algumas delas que poderiam não ser exatamente do interesse do aluno, uma vez que os mesmos alunos teriam que participar dos cinco grupos de atividades oferecidas. Sobre a mão de obra voluntária, os professores mais antigos da casa lembraram a participação de algumas ONG's na U.E., há alguns anos, e falaram sobre as inúmeras situações em que a escola teve problemas, como por exemplo, falta do monitor sem comunicação prévia, falta de experiência do profissional para lidar com os alunos etc. Teme-se que o mesmo possa ocorrer novamente.

*Fonte: acervo de pesquisa de campo da autora, feito em junho/2017.*

Esse trecho resume um procedimento de pressão do sistema de ensino e a maneira como a equipe da gestão escolar lidou com essa demanda: é feita uma convocação – o que significa dispensa de ponto – para apresentar uma política pública, o “Mais Educação federal”; dez dias depois a direção é novamente reunida na Diretoria Regional para manifestar sua adesão ou não ao programa. A partir de experiência institucional - explicitada em “os mais antigos da casa” – e de uma avaliação pedagógica – atender “apenas cem alunos”, sem respeitar o interesse do estudante - os gestores fazem uso da autonomia prevista na lei e não adere ao “Mais Educação federal”.

Esse caso é emblemático da fragilidade de uma política pública que se apresenta como dependente da adesão e da iniciativa da instituição local – situação dos programas “Mais educação federal” e “Mais Educação São Paulo”. O discurso de autonomia e respeito às necessidades locais encobre a falta de investimento na execução de uma ampla política pública, que fosse abrangente para toda a rede de ensino. Ao invés de destinar infraestrutura e recursos humanos para garantir a ampliação da jornada do ensino fundamental em toda as escolas, para todos os estudantes; criam-se programas isolados que atendem parte dos alunos, aumentam a responsabilidade dos gestores locais e cooptam uma parcela dos docentes.

O movimento de pressão para execução de determinados programas oscila também de acordo com os períodos eleitorais; como destacado no trecho:

D2: (...) Em 2013, quando vem o governo Haddad, vem um incentivo maior para adesão ao “Mais educação federal”.

P: Como assim, um incentivo?

D2: Porque o governo assume mais as políticas federais, porque tinha um alinhamento do governo federal com o municipal.

Porque antes, no governo Kassab, não tinha informação para você aderir - a rede acho que nem aderiu enquanto rede; quando o governo Haddad assume, a rede assume alguns projetos da rede federal. Aí o DICEU - na época Programas Especiais – faz toda uma ação para que as escolas que tinham projeto fizessem adesão ao “Mais Educação Federal”. Na época quem estava aqui pleiteando era o Pedro Henrique – não sei se você conhece, ele foi diretor da escola Teixeira<sup>50</sup> – então ele fez um...

Aí uma primeira adesão - a gente até chegou a aderir, em um primeiro momento, aderimos mais pelos discursos do que... na hora que foi ver o que era de fato... Passado uma semana que a gente tomou o contato com relação à legislação, tal, aí a gente voltou atrás.

Esses recortes também são bastante significativos do par dialético discurso-prática, na sua articulação a partir da contradição. O Estado pressiona os gestores escolares para realizarem seu programa de governo, que depende da adesão dos diretores. Ao se apropriarem da forma de execução dessa política, as escolas fazem valer a autonomia declarada e refletem sobre a possibilidade de escolha.

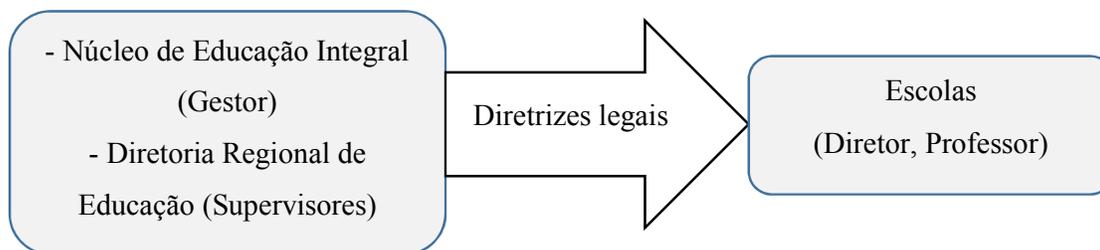
As demandas da rede municipal foram evidenciadas nas entrevistas dos Supervisores escolares, que mais destacaram preocupações com a execução legal dos programas de ampliação da jornada escolar. Ao mesmo tempo em que respeitam metas e determinações jurídicas, esses sujeitos tentam dar conta de suas convicções políticas e pedagógicas. A partir da análise da gestão da ampliação da jornada e das entrevistas, os sujeitos do Núcleo de

---

<sup>50</sup> Nomes fictícios para garantir o anonimato.

Educação Integral e da Diretoria Regional de Educação emergem como representantes dos interesses do sistema de ensino municipal, em uma relação com as unidades educacionais sintetizada no quadro abaixo:

**Quadro 10: Instituições e seus representantes na execução dos programas de ampliação da jornada escolar na SME/SP**



Fonte: elaborado pela autora em dezembro/2017.

Foram identificadas algumas estratégias de pressão para ampliação do tempo de permanência do estudante na escola realizadas dentro da própria instituição. Essas estratégias são apresentadas discursivamente como *atenção*, *cuidado* e *respeito* pelo trabalho alheio; mas estão articuladas com práticas que extrapolam esse sentido.

Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p. 13)

A partir do par de análise discurso-prática, a fala desses sujeitos configura-se como uma narrativa que encobre a intensificação das responsabilidades da escola, a precarização da sala de aula e da carreira docente. Vejamos algumas dessas situações expostas por professores e diretores:

Então às vezes – eu pensei ano passado, você acumula, você fica cansado – eu falei “acho que esse ano vou deixar um momento”, nada nada são 4 horas semanais que eu teria livre, poderia estar livre... eu falei “acho que vou deixar”. Ai o D2 diretor<sup>51</sup>, veio conversar comigo “e aí P2?”, eu falei “Diretor, não sei...”, e o diretor “Você não vai fazer isso, a escola já conta com você, as crianças...” – porque elas ficam perguntando quando vai começar, porque o projeto tem um processo, tem que ser aprovado, e eles querem começar como se fizesse parte do ano letivo deles, começou as aulas eles já

<sup>51</sup> Nomes substituídos no diálogo para garantir anonimato.

querem que comece junto assim. Então isso, mais pelas crianças, acho que eu não seria capaz de chegar “não quero mais falar com vocês”.

Então eu gosto, um que eu gosto, o fato das crianças gostarem muito, pedirem, isso me faz continuar. E além disso a gestão me facilita muito, questão de montar horário, deles adequarem meu horário de aula para poder adequar o horário do melhor... porque não é fácil, quando você acumula lugares diferentes – estado e prefeitura – tem que às vezes fazer uma coisa aqui, mas lá não dá pra arrumar...isso complica. Como a escola sente, acharam que é interessante para a escola manter, veem o resultado e acham que a cada dia está legal, dizem, então eles facilitam também, eles não dificultam nada, “eu preciso de tal coisa”, eles vão lá, pasta, camisetas, som – então a escola dá apoio. (P2)

P: E como surgiu a proposta de montar esse projeto?

P3: Na verdade a antiga diretora, (...), foi quem pegou esse projeto para a escola. Ela tinha visto em algum lugar esse trabalho com robótica e entrou em contato com a DRE para ver se tinha algo nessa área. Ela estava em uma reunião de diretores, na DRE, então ofereceram esse projeto, que era uma parceria com uma mestranda da USP, e a nossa diretora foi a única quem aceitou. Quando o projeto chegou aqui na escola, com a parceria dessa mestranda, ele começou com a professora de matemática e eu entrei depois. Eu conheci, achei interessante, e entrei também. Fui vendo que era incrível, uma proposta ótima e quis continuar esse ano como projeto.

Nessas falas evidenciam-se os aspectos políticos da gestão da ampliação do contraturno e da incorporação dessas atividades pela escola, assumidas também pelos discentes no relato do professor P2: “eles querem começar *como se fizesse parte do ano letivo*” e “*é interessante para a escola manter*”.

A execução dos programas de ampliação da jornada escolar dos estudantes não se concretiza, entretanto, apenas entre pressões internas e externas da instituição escolar. Tampouco a autonomia se configurou como um discurso vazio que se resume a encobrir ações autoritárias. É na relação entre essas forças e tensões que gestores atuam na garantia do contraturno dos alunos, por isso a escolha pela categoria contradição nos ajuda a compreender esse processo.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir. (CURY, 1985, p.16)

Nesse sentido, observou-se a partir dos documentos escolares e das falas dos sujeitos, escolhas pautadas pela garantia legal da autonomia escolar. A equipe gestora e os docentes

fazem uso da responsabilidade pela adesão aos programas de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Os trechos destacam esses momentos:

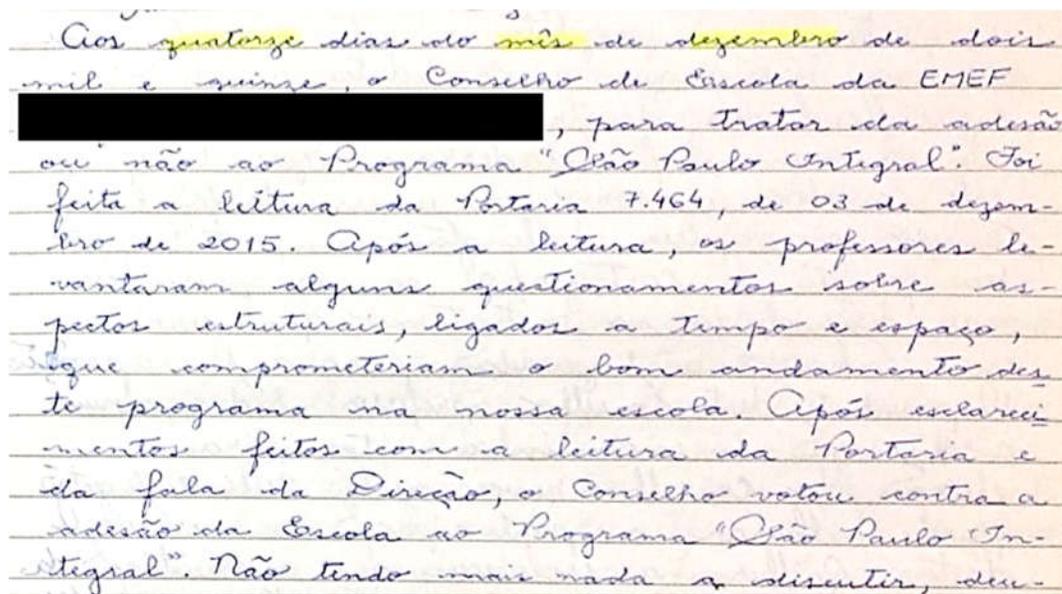
Ata da reunião de Conselho de Escola na Emef Hilda Hilst, dia 17/12/2015:

“Em questão da proposta do projeto de Educação Integral Federal, o grupo de docentes ao analisarem e discutirem o documento apresentado não concorda em assumir essa proposta de educação integral federal nos moldes atuais, assim sendo o Conselho deliberou por não assumir o projeto de Educação Integral Federal nesta U.E. no ano de 2016.”

Ata da reunião de Conselho de Escola na Emef Hilda Hilst, dia 27/03/2014:

“Iniciada a reunião foi feita uma explanação do Programa Mais Educação e sua importância para a Escola pela coordenadora Juraci<sup>52</sup>, porém os membros do Conselho após longa discussão sobre o programa optaram por não aderir ao mesmo neste ano.”

Ata da reunião de Conselho de Escola na Emef Caio Fernando Abreu, dia 14/12/2015:



Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e quinze, o Conselho de Escola da EMEF [redacted], para tratar da adesão ou não ao Programa "São Paulo Integral". Foi feita a leitura da Portaria 7.464, de 03 de dezembro de 2015. Após a leitura, os professores levantaram alguns questionamentos sobre aspectos estruturais, ligados a tempo e espaço, que comprometeriam o bom andamento deste programa na nossa escola. Após esclarecimentos feitos com a leitura da Portaria e da fala da Direção, o Conselho votou contra a adesão da Escola ao Programa "São Paulo Integral". Não tendo mais nada a discutir, deu-

Fonte: acervo fotográfico da pesquisa de campo realizada pela autora em 2017

Chamo atenção também para a maneira como a escola encaminhou a rejeição ao programa municipal “São Paulo integral”: a partir da leitura e análise da proposta e da infraestrutura disponível; ou seja, a partir de uma reflexão crítica. Essa forma de agir foi corroborada nas entrevistas tanto com diretores quanto com professores; que relataram ainda situações de tensão institucional justamente após debates e tomadas de decisão coletivas. Registro aqui essa percepção para reforçar o lugar da coleta empírica no estudo de políticas

<sup>52</sup> Nome trocado para garantia do anonimato.

públicas: as escolas não são receptáculos de leis; os sujeitos ali refletem sobre determinações legais e agem a partir de suas interpretações e condições locais.

Configura-se assim, uma relação dialética no jogo de forças e interesses que atuam na realização da ampliação da jornada dos estudantes: aspectos sócio econômicos; pressão da rede municipal; possibilidades de atuação e escolha. Um último trecho nesse sentido é do sujeito P1, que desenvolveu por um ano atividades de contraturno à revelia da direção. Nesse caso, havia uma desavença em relação ao número de aulas que compunham seu projeto: o professor desejava uma carga horária maior do que lhe foi sugerido pela diretora. Com a conviência da coordenação pedagógica, o docente conseguiu viabilizar a proposta da maneira que desejava, mesmo que isso tenha representado a ausência de pagamento e contabilização dessas horas adicionais. Nesse caso, valeu sua autonomia.

P: E teve algum ano que você pensou em desistir?

P1: Não.

P: Não?

P1: Nunca. Não mesmo. Mesmo assim, quando alguma coisa complicava, eu sempre dava um jeitinho.

P: Alguma coisa, tipo o que?

P1: Tipo o horário, a direção... eu tive uma direção muito complicada aqui, que queria acabar, porque queria acabar. Aí eu usava o [horário] coletivo, porque a coordenação sempre foi muito de boa aqui, dizia “tudo bem, pega mais um professor e coloca o nome junto no projeto, fica como coletivo, você não está sozinha”. Então teve uma época que eu tive que jogar no [horário] coletivo de volta. Mas mesmo assim, nem tudo... o que a direção achava era que era muito, era muito eu querer...

Porque antes eu tinha só o coral, então eu tinha três vezes por semana, tinha duas horas três vezes por semana, ela achava muito, ela achava que não precisava de tudo isso.

P: A justificativa foi essa?

P1: É, então ela falou “não”. Aí o que eu fiz? Eu usei dois dias de coletivo e fiz um projeto de duas horas e consegui fazer o que eu queria.

P: E nesse formato, ela disse que tudo bem?

P1: Tudo bem, porque era coletivo e no coletivo quem manda é a coordenação e não a direção - e aí o de dois dias ela aceitou e ficou.

Esse trecho reforça um aspecto identificado a partir do campo empírico: o lugar central da equipe gestora da unidade na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar dos estudantes da rede municipal de São Paulo.

O sujeito P1 pontua justamente a necessidade da anuência da coordenação pedagógica para a execução de algo que não estava previsto na legislação: a utilização do horário coletivo para desenvolvimento de projetos com alunos. Situação análoga vivenciada na Emef Hilda Hilst, em que uma direção permita a prática de atividades de contraturno para os alunos, dentro da carga horária do professor sem aula atribuída<sup>53</sup>.

Além do uso de interpretações ambíguas na legislação para garantir a realização dos projetos, diferentes atuações da gestão foram identificadas como definidoras para o contraturno. Sobre esse aspecto, o sujeito D1 compara sua experiência como docente em uma instituição e agora como diretor na Emef Caio Fernando Abreu:

Aqui, os projetos são da Emef Caio Fernando Abreu, aí eu acho que tem um pouco também de como a gestão encara isso. Aqui, isso já estava antes de mim, não fui eu que criei, mas eu concordo, o projeto não é meu, não é do professor, o projeto é da escola, então se o projeto é da escola todos nós temos que trabalhar para que isso aconteça. Então se esses alunos estão aqui, nesse horário, se acontece alguma coisa com eles, todo mundo tem que ajudar, todo mundo tem que colaborar, fazer o negócio acontecer. Na minha escola, quando eu era professor, eu não sentia isso. O que a gente sentia: quando o aluno tinha que esperar 15, 20 minutos - por exemplo a aula acabava 11h50 e o projeto iria começar 12h15 para o professor ter tempo de almoçar - então esses 20 minutos que o aluno ficava sozinho, ninguém queria cuidar, era assim: “o problema é do professor. Não são seus alunos? Seu projeto? Se vira.”; ninguém vai olhar, ninguém vai cuidar, se acontecer alguma coisa o professor vai ser o primeiro a ser esculachado. É um pouco da gestão: como a gestão encara isso? É um projeto do professor ou da escola? Todos vamos trabalhar para isso acontecer de fato, ou não?

Vejamos as respostas dos docentes, ao serem indagados sobre aspectos que interferem na continuidade ou não das suas atividades no contraturno dos estudantes:

P: E tem mais algum fator que interfere em ter ou não o projeto?

P3: A gestão, por exemplo?

P: Sim...

P3: A gestão precisa dar apoio sim.

---

<sup>53</sup> De acordo com a portaria 6574/13, a jornada docente é composta por 25 horas-aula e, no caso da escola não dispor de turmas suficientes para atribuição desse número, o professor completa sua carga horária *em módulo*: o que significa estar prioritariamente à disposição da escola para assumir a regência na ausência do titular. Mais detalhes no artigo 22 e 23 da referida legislação.

P: E o que seria esse apoio?

P3: Valorizar o que a gente faz, reconhecer a importância, divulgar, compartilhar. Porque a gente posta fotos, fala na escola, então tem que ter essa valorização por parte da gestão também.

Então se você tivesse toda essas dificuldades e não tivesse esse apoio, aí não daria para continuar. Mas esse sentido de apoio da escola, da gestão, é legal.

Eles apoiam, dão todo o suporte. Por exemplo, quando eu fui fazer o curso, essa formação do Canta São Paulo, o outro professor tinha todo o direito de fazer, ele se inscreveu, e aí a direção foi lá falar com ele, da situação. Teve um período que eu estava fazendo horário coletivo, eles abriram “faz no [horário] coletivo, ano que vem a gente acerta” então assim, eles tem colaborado bastante, então isso faz com que eu permaneça. É um ponto que ajuda a permanecer. (P2)

Nesses casos, a gestão escolar assume responsabilidades relacionadas à organização do horário e da infraestrutura da unidade em favor da realização dos projetos – é o uso da autonomia expresso em situações identificadas como *apoio da gestão*. Pode-se identificar nesses exemplos uma atuação democrática da direção escolar, no sentido da busca pelo desenvolvimento pedagógico e da percepção de colaboração entre equipe docente e gestora (PARO, 2015).

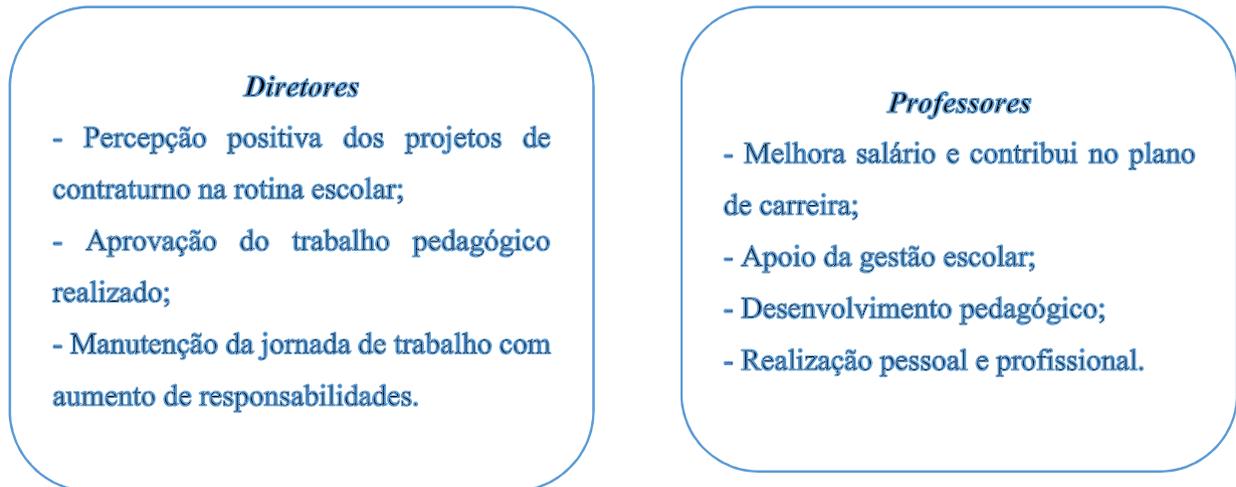
No quadro abaixo estão resumidas as avaliações expressas de diretores e professores sobre a adesão e permanência dos programas de ampliação da jornada escolar<sup>54</sup>. Apesar dos estudantes participantes dos projetos de contraturno não terem sido entrevistados nessa pesquisa, sua opinião está reunida abaixo a partir do relato de gestores e docentes, de opiniões coletadas de maneira informal nas instituições visitadas e durante minha experiência nessa rede<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> A avaliação de um dos diretores entrevistados sobre o lugar do contraturno na escola diverge dos demais. Sua problematização sobre a supervalorização dos projetos em detrimento da aula regular está explorada no próximo capítulo.

<sup>55</sup> Por quatro anos realizei o projeto de contraturno “Oficina cinema e história” com estudo e produção audiovisual. Essa proposta passou pelas regulamentações do “Ampliar”, “Mais educação SP” e “Mais educação federal”. Além de opiniões expressas em diferentes momentos, os alunos eram convidados anualmente a fazer uma avaliação escrita ou em vídeo sobre sua participação no projeto.

**Quadro 11: Justificativas dos gestores e professores na escola para adesão e continuidade dos projetos de contraturno**



*Fonte: elaborado pela autora em dezembro/2017.*

Em relação à prática de diálogo e construção de parcerias, foi perguntado aos diretores sobre a existência de ocasiões com esse fim promovidos pela Diretoria Regional de Educação do Butantã/BT. Essa pergunta foi elaborada com o objetivo de compreender a diversidade de possibilidades de interlocução entre níveis da gestão da rede municipal e a gestão local: Fóruns, seminários formativos, calendário de reuniões, entre outros. As respostas e o diálogo desse tema acabaram sendo direcionados para a atuação do Supervisor Escolar. Esse encaminhamento ocorreu por conta de duas características identificadas: o não reconhecimento desse tipo de espaço institucional; o papel do supervisor na rotina escolar.

Vejam os que a legislação do programa “Mais Educação São Paulo”, portaria 5930/2013, estipula como responsabilidade e atuação da Supervisão Escolar:

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:

(...)

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.

Nessa perspectiva, somam-se às atribuições do Supervisor o acompanhamento das atividades oferecidas aos estudantes na ampliação da jornada escolar e responsabilidade sobre o *oferecimento* – no item “manifestar sobre a continuidade” - e a *qualidade* dessas ações, nas especificações ‘emitir parecer se considerado pertinente’; ‘avaliar e propor ajustes’ e ‘propor atividades de formação’.

Vejamos alguns trechos do que dizem os diretores sobre possibilidades de parcerias e diálogos promovidos pela Diretoria Regional de Educação:

D1: Supervisor, assim.... é uma incógnita, eu não sei. Eu estou aqui há seis meses, eu tive uma supervisora que acabou de sair de licença – ela nunca entrou na escola, nunca pisou aqui, nunca veio aqui. Então.... Eu acho que a supervisão é um lugar, talvez, que o perfil pessoal mais passa no trabalho, porque se é uma pessoa que não está a fim, ela simplesmente não aparece na escola e aí quem vai cobrar? Quem vai obrigar a pessoa a estar aqui? Quem vai chamar a responsabilidade dele? Então os supervisores.... não existe supervisor, ele está preocupado em carimbar lá, com o RF dele, ver se está tudo direitinho, pronto, acabou.

P: Não é um espaço de conversa?

D1: Vir aqui, ver se o projeto está acontecendo, se a escola precisa de alguma coisa.... Nesses seis meses, nunca entrou aqui. Poucas vezes eu consegui falar por telefone para resolver algum tipo de problema. Nesse ponto, eu me sinto mais sozinho aqui, abandonado, para me virar com os problemas do que contar com ajuda, com suporte, alguém a quem eu possa recorrer, isso não existe. Com os projetos é a mesma coisa, quando os professores têm algum dificuldade, eles falam comigo, o supervisor não existe, é uma figura que... Agora mudou, vamos ver, mudou sexta-feira, vamos ter uma supervisora nova a partir de hoje. Mas eu não sei se muda muita coisa não.

P: E tem algum momento assim de discussão pela DRE ou pela SME sobre esses projetos? Para alinhar, por exemplo, se vai ter ou não vai ter esse documento ou não?

D2: A gente teve mais nos momentos do “Mais educação federal”, em 2013, e quando começou a discussão do “São Paulo integral”, em 2015, aí teve uma ou outra reunião de formação. Mas essas reuniões eram muito mais para o aspecto técnico - se é que você me entende - era “se a escola aderir, vai ter isso, vai ter aquilo”, não do projeto em si, do conteúdo dos projetos. Mais assim: “se a escola aderir vai ter uma verba tal”, “vai precisar ter essa organização dos conteúdos curriculares”, mas não entrava no aspecto dos projetos, ou da discussão dos projetos.

Isso é uma coisa que eu acho que falta, porque assim, tem projetos aqui – e ali tem outra Emef a 300 metros da nossa escola – a dinâmica da escola não permite às vezes a gente se encontrar; eu conheço a diretora de lá, ela já trabalhou aqui, a gente tem contatos pessoais, às vezes precisa de alguma coisa, liga; mas como não tem um ritual de encontrar para uma pauta dessa, acaba não tendo pontos de contato, entendeu? (...) Não tem assim, “vamos fazer uma reunião de quem tem projetos” e compartilhar o que cada um está fazendo, até para a gente ter ideias né.

P: E espaço de interlocução assim, com a supervisão, especificamente sobre isso?

D3: O supervisor é muito bacana, ele quer entender, ele pergunta, faz perguntas... como a gente teve esse grande problema no começo do ano, ele teve que vir aqui, se apropriou bastante disso, sabe, e apoiou bastante todo o desenrolar dessa questão aí, em específico com o professor.

Mas com os demais ele pergunta como está a organização, devolveu toda a parte de registro desse ano – até se você quiser ver antes da gente mandar, porque, vai mandar agora, está aqui [aponta para a mesa] só falta eu dar um último OK para encadernar e mandar para ele poder homologar.

Então a gente está nesse movimento bacana assim com ele. Não tem nenhuma questão de impedimento, só essa questão, por exemplo, ele faz intervenções que eu achei bem bacana, umas reflexões.... ele fez algumas perguntas (...) Então nesse sentido ele argumentou, me fez pensar e aí eu voltei com essa questão com a professora.

Na maioria das avaliações dos gestores, a Diretoria Regional de Educação (DRE) é associada a encaminhamentos da burocracia, grifados nos trechos: aprovação do PPP e atenção às normas legais. Nessa leitura, constrói-se o discurso de uma função desvinculada de questões reflexivas – como se a gestão escolar pudesse ser desmembrada em *administrativo* e *pedagógico* (PARO, 2015), em que o primeiro fosse responsabilidade da Supervisão e as questões de ensino e aprendizagem, de atribuição da equipe gestora local.

Esse discurso sustenta-se por práticas realizadas pela DRE: há dispensa de ponto para reuniões administrativas e apresentação de novas legislações, mas não para participação no Fórum de Educação Integral<sup>56</sup> ou troca de experiências sobre os projetos de contraturno em andamento. Além disso, falas como ‘me sinto sozinho’, ‘o professor conta comigo e eu com

---

<sup>56</sup> O Fórum de Educação Integral foi iniciado em 2015 e consolidado em 2016 como “um espaço de articulação entre sociedade civil, poder público, Academias e educadores, com a intenção de fomentar a implementação, consolidação e manutenção de ações para a Educação Integral pública”, de acordo com sua carta de apresentação disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Forum-de-Educacao-Integral-para-uma-Cidade-Educadora-e-instituido> (acesso em 05/12/2017). Estive presente na reunião do Fórum de 05/05/2017, realizada na Câmara Municipal. Exceto pela representação do Núcleo de Educação Integral, nenhum dos entrevistados dessa pesquisa participou naquela data. Ao serem questionados sobre a ausência, argumentaram que seria oportuno participar, mas não dispunham de condições para conciliar com a agenda de trabalho cotidiano.

eles' explicitam o peso da atuação de diretores e coordenadores pedagógicos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar.

Lembremos que as instituições educativas não são espaços homogêneos; tampouco as leis transformam-se em ações literais. Em meio a esses discursos e práticas de ausência de diálogos e construções coletivas, foram identificadas atuações colaborativas e opiniões divergentes que serão exploradas no próximo item do capítulo.

### **3.3 A gestão do contraturno nas três escolas municipais: atuação da Supervisão Escolar e do Núcleo de Educação Integral**

Na rede municipal de São Paulo o cargo de supervisor escolar integra a classe dos gestores educacionais, ao lado do coordenador pedagógico e do diretor de escola – regulamentado pela Lei 14660/2007. A partir de 2007, a atuação nessas funções ocorre por meio de concurso de acesso; ou seja, para membros já efetivos do quadro do magistério municipal. Essa característica contribui para que os supervisores escolares tenham um amplo conhecimento da rede de ensino e de diferentes experiências de atuação pedagógica. Para acessar ao cargo de supervisor é necessário ter atuado previamente em uma equipe gestora escolar. No caso das funções de direção e assistente de direção, também é exigido tempo anterior na docência da rede municipal. Por meio desse percurso, há o direcionamento para um perfil de supervisor que tenha experiência de atuação em diferentes níveis da gestão escolar, com início na docência. Esse aspecto formativo é destacado em Anísio Teixeira:

*Somente o educador ou professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (TEIXEIRA, 1986, p.14, grifo do autor)*

As políticas públicas para formação de um perfil específico de profissional para atuação nas Diretorias Regionais de Educação foram alteradas ao longo dos anos, de modo que essas oscilações refletem no quadro de profissionais. Dos sujeitos da pesquisa, três vivenciaram toda a trajetória da carreira municipal, da sala de aula à Diretoria Regional. Um dos entrevistados assumiu essa função no último concurso público que permitiu o ingresso diretamente nesse cargo, entretanto havia atuado como professor e diretor na rede estadual de São Paulo; de modo

que realizou – ainda que em redes públicas distintas – o percurso de formação sugerido para a função de supervisão.

**Quadro 12: Perfil dos supervisores escolares municipais entrevistados**

<b>Código</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Ingresso na educação municipal</b>	<b>Ingresso na DRE/BT</b>	<b>Ingresso no cargo atual</b>
S1	Pedagogia	Mestrado profissional	1991	2008	2006
S2	Ciências Sociais	Graduação	2008	2009	2008
S3	Pedagogia	Especialização	2002	2017	2010
S4	Pedagogia	Mestrado acadêmico	2001	2001	2003

Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2017

De acordo com o último edital para concurso de Supervisor Escolar, publicado no Diário Oficial do município em 19/09/2015, as atribuições desse cargo são:

- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;
- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da U.E.;
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais;
- apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;
- acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;
- orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;
- analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de

ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;

- acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.

A construção da identidade e da função de supervisor na gestão educacional tem um percurso bastante sinuoso. Em alguns momentos, a atividade supervisora concentrou-se em aspectos técnicos, direcionados aos discursos de eficiência e racionalização (SAVIANI, 1999). Mais recentemente, concomitante às alterações no curso superior de Pedagogia, reforçou-se a noção de que o supervisor é também um educador e, ao lado do docente, tem responsabilidades eminentemente pedagógicas (FREIRE, 1982). Essa ambiguidade parece não ter sido completamente superada na rede municipal de São Paulo: pesquisas realizadas nesse sistema de ensino, em diferentes momentos, evidenciam essa dicotomia e certa fragilidade na asserção da identidade supervisora (SAVIANI, 1981; SILVA JÚNIOR, 1997; TEIXEIRA, 2014).

Esses questionamentos sobre os espaços de atuação dessa função também foram pautados no campo empírico. Sobre sua rotina de trabalho, os entrevistados destacaram que apesar de agendas e procedimentos comuns, há diferentes interpretações sobre a implementação dos programas de ampliação da jornada escolar e a própria atuação do supervisor escolar. Todos chamaram atenção para a diversidade de opiniões na equipe da Diretoria Regional de Educação/Butantã.

A outra instância de gestão municipal integrada nessa pesquisa foi o Núcleo de Educação Integral. Formalizado em 2016, o Núcleo é parte da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU). O organograma da rede municipal de ensino de São Paulo está no Anexo 4<sup>57</sup>.

Tanto a Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU) quanto o Núcleo de Educação Integral são parte de uma reestruturação administrativa realizada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a partir de 2013, iniciada com a publicação do “Mais Educação São Paulo”<sup>58</sup>. Essa proposta vincula-se à gestão municipal do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), ligado a uma tradição política diferente da vertente iniciada com João Dória (2017-2019). A transição de governos de partidos e programas políticos distintos gera tensão e alterações nos quadros da burocracia estatal; momento

---

<sup>57</sup> Retirado do portal da Secretaria Municipal de Educação no link: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma> (acesso em 20/10/2017).

<sup>58</sup> Instituído pelo decreto Decreto nº 54.452, de 10/10/13 e regulamentado pela Portaria 5930/13.

pontuado durante a entrevista com o gestor do Núcleo de Educação Integral, doravante identificado como N1.

Sobre a atuação do Núcleo de Educação Integral, N1 explica:

Hoje aqui eu coordeno esses dois programas: o “São Paulo integral” e os programas de âmbito federal e as atividades complementares que ficava ainda... a Recuperação é um grupo que cuida, o xadrez é uma outra pessoa, o esporte uma terceira pessoa... ela era muito fragmentada. Então o Núcleo é muito mais de articulação do que necessariamente um Núcleo fixo a uma coordenadoria. Então a discussão, ainda por ser muito nova, esse Núcleo, é de todos os coordenadores entenderem que o que é feito aqui é fomentar a discussão e a articulação dos diferentes projetos e propostas que cada uma das coordenadorias já desenvolve.

Durante a entrevista com o gestor desse setor foi possível identificar algumas diretrizes em relação aos programas para a ampliação da jornada dos estudantes do ensino fundamental e as propostas de articulação orientadas pela rede. A principal diferença em relação às falas dos diretores, professores e supervisores foi o uso de “atividades complementares” para se referir às práticas desenvolvidas no contraturno dos alunos a partir das regulamentações municipais. Nessa expressão, são agrupados diferentes programas para a ampliação da jornada escolar que existiram na rede municipal, em variados formatos<sup>59</sup>, que foram centralizados a partir do “São é uma escola” (2005-2011) e mantidos sob as mesmas diretrizes no “Ampliar” (2011-2013) e “Mais Educação SP” (2013).

O uso da denominação “projeto” por supervisores escolares, diretores e professores, em oposição ao “atividades complementares” citado por N1 foi compreendido tanto como um descompasso em relação às intenções dessas instâncias da gestão escolar quanto representativo de um momento de transição política. No “Ampliar” (decreto 52342/2011) as ações em andamento e as diretrizes para criação de novas propostas para a ampliação da jornada escolar foram agrupadas sob a denominação de projetos, programas ou contraturno. O governo seguinte – justamente na antiga oposição – promoveu uma série de ações em relação ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola no âmbito das discussões sobre a educação integral; que culminaram com a publicação “Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos”, a promoção do Fórum de Educação Integral e a criação do próprio Núcleo de *Educação Integral*. Esse movimento de substituição e incorporação gradual do conceito de *educação integral* ao invés de *contraturno* foi interrompido com as eleições municipais e –

---

<sup>59</sup> Como por exemplo Xadrez, Educom, Bandas e fanfarras, que estiveram ora em regulamentações específicas, ora agrupados em outros programas. A centralização administrativa da maioria dessas propostas foi realizada a partir do “São Paulo é uma escola”, apresentado no Capítulo 2 da dissertação.

como explícito no uso corrente da expressão *projeto* por diretores e professores – não chegou a ser completamente concretizado.

Além disso, o programa “Mais Educação SP”, lançado em 2014, assumiu para a ampliação da jornada escolar praticamente as mesmas diretrizes do governo anterior; o que promoveu a coexistência de diferentes nomes e possibilidades de interpretação. Sobre esse aspecto, o sujeito S4, que esteve envolvido nas discussões e elaboração de políticas públicas de educação integral na gestão Haddad, pontua:

P: (...) Mas essa questão específica: o “Ampliar” ele é absorvido quase que exatamente – o textual – no “Mais Educação São Paulo”; os artigos no final são quase que um “copia e cola” e é essa regulamentação que é praticada atualmente, pelo que eu entendi, em todas as Emefis aqui do Butantã.

S4: É, eu acho que sim, mas percebe que eu vejo um equívoco conceitual.

P: Pois é, mas é isso que eu estou querendo pensar junto para avançar um pouco: tem essa questão conceitual - eu entendo quando você diz da questão da formação da supervisão - mas eu acabei de vir das escolas e o que bate lá é a adesão ao “Mais Educação” municipal, nesse formato muito semelhante do “Ampliar”: que são esses projetos concebidos pelas escolas (...) e na lei, nessa parte do “Mais Educação” municipal, é “contraturno” que aparece.

S4: Pois é. Eu lamento profundamente porque não poderia ser, não poderia ser.

P: Pois é, mas é isso que está aí. E como a gente...?

S4: Eu me coloco contra, sempre. E eu faço a minha posição de supervisora defendendo a educação integral sempre, os meus pareceres, todos eles...

P: Mas aí você acha que dá pra jogar essa discussão nessa legislação atual? Como que a gente junta isso?

S4: Sim. Eu faço, na verdade, eu costumo dizer que o direito (...), eu defendo que o primeiro princípio geral de direito é a interpretação e é, doutrinariamente, o primeiro princípio geral do direito é a exegese ou a hermenêutica ou a interpretação, é a mesma coisa. Então, o que eu faço, está lá escrito “Ampliar”, está lá escrito “contraturno”, na minha interpretação – que o primeiro princípio geral do direito, a interpretação – eu vou interpretar a legislação naquilo que eu acredito que está sendo defendido ali; porque, como eu sei isso? Porque eu participei, né; porque eu faço parte do grupo, porque eu integro o grupo de educação integral de São Paulo, porque eu participei das discussões todas.

Agora claro que, por circunstâncias históricas a gente... manteve o nome ali, manteve um outro nome acolá, por exemplo, a gente ter conquistado – também não é da tua época – na reestruturação da Secretaria de educação, acabar com a Diretoria de Programas Especiais<sup>60</sup> foi uma luta incrível, maravilhosa (...).

---

<sup>60</sup> Esse setor era responsável, entre outras atribuições, pelas diferentes atividades implementadas no contraturno. A partir da reorganização administrativa promovida a partir do “Mais Educação São Paulo” (decreto 54452/2013) essa seção deixou de existir e foram criadas outras instâncias (vide organograma no Anexo 4).

Nesse sentido, observa-se nos sujeitos entrevistados e nas escolas pesquisadas a circulação de diferentes conceitos e maneiras de lidar com o aumento do tempo de permanência do estudante na escola. Apesar da transição de governos e da coexistência de regulamentações municipal e federal, as atividades de ampliação da jornada escolar permanecem em execução nas unidades de ensino. Nessa análise o par dialético *autonomia e descentralização* ajuda a compreender a coexistência e manutenção de variados programas e estratégias para a ampliação da jornada escolar.

A noção de *descentralização* implica a participação na tomada de decisões, formulação e controle de processos e resultados de políticas públicas (MAGALHÃES, 2011; PROTETTI, 2009; LIMA, 2008). Os dados empíricos apontaram a equipe gestora escolar e os docentes envolvidos nos projetos de contraturno como principais responsáveis pelo oferecimento, execução e continuidade dessas atividades; independente das oscilações de governo. A escola faz uso da sua autonomia no que é possível: elege programas que mais se adequam às suas necessidades – nos exemplos de recusa ao “SP Integral” e “Mais educação federal” – redefine a composição de horários de acordo com disponibilidade docente e estrutural; cria mecanismos internos de avaliação e revisão dos projetos. Ao mesmo tempo, as instâncias gestoras externas à escola exploram os programas disponíveis de acordo com demandas próprias – pressões que esbarram no formato descentralizado das mesmas políticas.

A contabilização das ações realizadas na ampliação da jornada escolar para consolidar a meta do Plano Municipal de Educação é emblemática desse jogo de interesses e pressões. De acordo com o Fundeb<sup>61</sup> é necessária a permanência do aluno por sete horas diárias ou 35 semanais para caracterização do tempo integral e respectivo repasse de verbas ao município. Essa conta fecha com o “Mais educação federal”, que consolida turmas fixas de alunos em atividades ofertadas no contraturno; mas não no formato dos projetos realizados no âmbito do “Ampliar” e, desde 2013, do “Mais Educação SP”, porque estes funcionam com turmas de alunos diferentes. Dessa maneira, a pressão para adesão ao programa federal recai sobre os diretores. Vejamos a explicação feita pelo gestor do Núcleo de Educação Integral sobre essa manobra de gestão:

N1: Existem as metas do Plano Nacional e do Plano Municipal de educação que tratam da educação integral em tempo integral como meta, então precisa começar a repensar como nós vamos fazer isso. O Núcleo está tendo esse desafio de pensar em políticas

---

<sup>61</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Mais informações sobre a gestão e regulamentação desse fundo em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb> (acesso em 06/02/2018).

públicas que não sejam.... que criem uma estrutura que não possa ser fragmentada a cada quatro anos.

P: E aí entra também o federal e o de São Paulo?

N1: Como nós temos uma política de ampliação da jornada, o federal ele vem potencializar, com um aporte de recursos para as escolas, uma proposta que já é feita aqui. A ideia é: o “Mais Educação São Paulo”, as atividades eram... o aluno faz só uma ou só outra; se ele quiser ele pode fazer todas. E o federal é a oferta de um agrupamento de atividades organizadas pela escola que somadas tem um quantitativo de horas que a legislação do programa federal pede – hoje são 5 ou 15 horas.

Então as escolas reestruturam o “Mais Educação São Paulo” para poder atender à legislação federal e com recurso, podendo também comprar material pedagógico diferenciado para atender essas atividades complementares diferenciadas.

P: Mas ainda tem o “Mais educação São Paulo”?

N1: Então existe a legislação federal, a municipal, e elas têm que de alguma forma dialogar. A gente paga o professor por JEX e isso é uma legislação municipal, para atender um objetivo maior de alfabetização e letramento, língua portuguesa e matemática – que é a proposta do governo federal. Ela é muito mais ampla, ela tem objetivos claros, de que a criança tem que ficar 5 ou 15 horas em atividades de língua portuguesa e matemática e outras atividades.

Então a gente pega o “Mais educação São Paulo”, que tem escolas que tem 20 projetos diferentes, você vai selecionar 5 deles para fazer parte do federal; e eles organizam a quantidade de projetos de modo a atender o que pede o federal.

A proposta descrita pelo gestor é de associar o programa federal ao municipal, de modo a atender uma necessidade de cumprimento de metas de governo; favorecer um aporte de recursos previsto no modelo federal; e garantir a atuação do docente concursado por meio de remuneração autorizada na legislação do município. O formato *descentralizado* desses programas, que delega para as instâncias locais as decisões de adesão e execução abre brecha para esse tipo de manipulação e escolha, do exercício de uma *autonomia*.

Entretanto, esse par *autonomia* e *descentralização* também evidencia uma estrutura perversa, que joga a responsabilidade da execução de uma política pública para uma estrutura local, sem aporte suplementar de recursos físicos e humanos. Não há uma proposta de reformulação institucional<sup>62</sup>, mas pequenos incentivos para ações pontuais.

Retomando a metáfora utilizada por Michael Löwy, o discurso de autonomia assumido por alguns supervisores escolares é o aviso de incêndio de uma prática que delega para os gestores locais a responsabilidade pela execução, avaliação e qualidade pedagógica da ampliação da jornada escolar. Vejamos esse movimento a partir de algumas opiniões expressas.

---

<sup>62</sup> Exceto no caso do Programa “São Paulo integral”, lançado em 2015 e reorganizado em 2016 na Portaria 5956, que preconiza a implementação de uma oferta diária mínima de 7 horas para uma turma inteira - prioritariamente os anos iniciais do ensino fundamental - durante todo o ano letivo, a partir de uma reestruturação curricular e institucional. Novamente, esse é um programa no qual as escolas escolhem participar, de modo que não há garantia de seu oferecimento à população.

A pergunta apresentada inicialmente *O que garante a continuidade do contraturno ao longo dos anos?* feita para diretores e professores foi desdobrada em duas no caso dos supervisores, para dar conta da especificidade das suas responsabilidades e atuação: *1. O que faz a escola aderir e/ou manter um programa de contraturno?* e *2. Como a supervisão avalia a continuidade, dado a permanência dessas atividades ao longo dos anos?* Vejamos algumas dessas respostas dos quatro supervisores entrevistados, com dois destaques distintos:

S1: Eu acho que é um *desejo* dela de estar proporcionando atividades diferenciadas para seus alunos e a adesão do professor também. Porque o professor pode dizer: *eu quero fazer* esse projeto.

Aí eu não sei te dizer assim se é uma questão de ideal, se é uma questão financeira que queira aumentar sua carga horária.... Não tenho isso, não fiz nada detalhado para te falar.

S2: Eu não tenho assim... eu não fiz um trabalho de levantamento, do que leva a isso [a escola propor um projeto].

P: Pela sua experiência.

S2: (...) Eu acho que isso tem mais a ver com *necessidades e proposições do corpo docente*. O setor de esporte, que é o professor de educação física, etc, que vê realmente a necessidade, tem uma avaliação, estão disponíveis para tocar esses projetos.

Acho que tem muito *a ver com o corpo docente*, a compreensão que ele tem, a avaliação que ele tem, da necessidade, dos benefícios. E também representa remuneração para aqueles que... a mais, complementação salarial, mas não necessariamente que a questão salarial seja preponderante – eu não tenho elemento nenhum para fazer, vocês está entendendo?

(...)

Eu vejo assim: uma vez que emana da equipe gestora na existência dele, etc; a equipe gestora assimila essa proposição, penso assim – mas para isso teria que fazer um estudo das motivações, de onde vem, etc.

Mas pelo que eu vejo é assim “*professora fulano de tal quer apresentar um projeto*”, “*a professora fulana de tal tem uma proposta de projeto*”, “*o professor fulano de tal apresentou esse projeto, desenvolve esse projeto*”, o coordenador é solicitado a avaliar, a apreciar os projetos, as propostas. É isso do que eu percebo.

S3: Na realidade assim, o que impacta primeiro – no meu ponto de vista – quando a escola apresenta é porque *é uma ação autônoma da escola, no sentido de que ela delineou aqueles projetos pensando em uma melhor aprendizagem para as crianças*. Então para mim isso é para além inclusive da força da lei, porque a lei inclusive ela meio que obriga as escolas a terem algum projeto do “Mais Educação”, porque o decreto prevê isso – o decreto quando foi implantado, o programa Mais Educação – e *os projetos que eles definem é mesmo da questão do Projeto Político Pedagógico*.

(...) Então acho que é uma fala da escola na apresentação daquele... *porque a escola que diagnostica. Eu acho que a escola que tem um diagnóstico maior da necessidade mesmo, daquele alunado*; e tem uma questão legal que eles precisam cumprir - então a gente vai nessas duas linhas. (...) Então é assim que funciona, *uma questão mesmo que vai da autonomia da escola*, e lógico, eu estou em um processo de reconhecimento desse território que eu estou trabalhando agora, então obviamente que ano que vem eu vou dar algumas indicações né, do que eu entendo por importante, tal.

S4: Eu penso que tem a ver com *uma constatação muito orgânica*, ela é verdadeira porque é orgânica, ela acontece mesmo, que é a constatação de que o currículo ele é mais do que leitura e escrita, entendeu? Que você não pode ficar adstrito só a uma discussão de leitura e escrita, porque essa leitura estrita de posicionamento curricular ela é empobrecedora e não tem aprendizado desse jeito.

Então eu penso que a escola, mesmo que ela não se veja desse jeito, na perspectiva de uma educação integral, eu penso que no fundo, no fundo o que evidencia essa adesão continuada – como você está falando – *é a necessidade de viver a educação na perspectiva de uma educação integral*.

Nesse bloco de respostas os trechos em itálico destacam expressões do reconhecimento da autonomia da gestão local, no sentido de que são os gestores e sua equipe os responsáveis pela execução dos programas de ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental. Para os sujeitos S1 e S2, essa autonomia segue o sentido de escolhas e interesses individuais, explicitada em expressões do tipo ‘o professor tem esse desejo’. Já para S3 e S4 resulta de uma reflexão crítica: a escola faz um diagnóstico de suas necessidades e, a partir dessa análise, propõe determinadas atividades para o contraturno dos estudantes.

Os destaques sublinhados evidenciam outro aspecto da identidade supervisora, exacerbado pela característica descentralizadora e impositiva dos programas municipais de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: a forma de compartilhamento das responsabilidades pedagógicas com as instâncias locais. S1 e S2 ocupam esse função há cerca de dez anos (vide quadro 12) e não se sentem à vontade para construir uma análise de seu setor de atuação: suas respostas são seguidas de colocações do tipo ‘não tenho elementos para dizer’, ‘não fiz esse levantamento’, ‘é minha impressão apenas’. Já S3 e S4 evidenciam a apropriação e seu envolvimento nas decisões locais, inclusive de forma propositiva, expressa novamente no trecho:

S3: Eles [na escola] tem uma dificuldade muito grande de utilização dos espaços externos por conta de um problema com a comunidade que estão tentando vencer, justamente para poder oportunizar essa relação do espaço e com a comunidade também; então eles estão nesse movimento. Então provavelmente ano que vem, se eles conseguirem algum êxito nos projetos que eles tem hoje – um deles inclusive não deu certo de uma professora de educação física – a gente vai novamente bancar isso para o ano que vem como uma proposta.

P: Como uma possibilidade para melhorar?

S3: Para melhorar essa relação. Então eu acho que o “Mais Educação” tem essa perspectiva também, de transformação das práticas escolares, se for bem utilizado, se não for só para atender uma demanda legal. Eu acho que a gente precisa - na rede

municipal e acho que em qualquer lugar – como eu falei para você: a legislação da prefeitura é muito pesada, para a gente conhecer, por mais tempo que você tenha, é muito difícil, mas a gente precisa se apropriar disso para utilizar isso para o aluno, de uma forma positiva.

Nesse caso, o supervisor coloca-se em uma posição ao lado dos diretores, coordenadores e professores; compartilhando a decisão e análise sobre estratégias para superar desafios locais. É uma perspectiva que se distancia da imagem corrente de burocrata, apenas atento à formalizações e distante da rotina escolar.

No momento em que o supervisor ou supervisora tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática de seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes. (...) Eu insistiria em que a superássemos, se ainda existe essa atitude segundo a qual, como supervisor, nós vigiamos o trabalho do companheiro nosso, professor também. Pelo contrário. Como supervisor, nós nos incorporamos cada vez mais à prática dos professores e avaliamos com eles e com os educandos essa prática. (FREIRE, 1982, p. 94-5)

Dessa forma, evidenciam-se duas posições divergentes em relação aos programas de ampliação da jornada e as estratégias para lidar com essa política pública. Um dos grupos, composto por S1 e S2, ampara-se no discurso da autonomia, do respeito às decisões locais, expressando que não tem conhecimento suficiente sobre o que realmente pauta a execução dos projetos nas escolas. Essa mesma dupla não acredita em ganho pedagógico com os projetos de contraturno no formato que tem sido praticado pela rede municipal de São Paulo, salvo algumas exceções. Já a outra dupla de entrevistados, S3 e S4, assume uma posição de participação nas formulações e discussões sobre as políticas públicas de aumento do tempo de permanência do aluno na escola, de parceria e apropriação nas tomadas de decisão locais. É este grupo também que defende potencialidades pedagógicas para os programas existentes.

Vejamos uma síntese desses dois blocos de opiniões no quadro abaixo.

**Quadro 13: Compreensão dos supervisores sobre a ampliação da jornada escolar na rede municipal de São Paulo**

Sujeito	Síntese análise dos projetos	Trecho da entrevista
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o responsável pelo projeto nem sempre dispõe de conhecimento adequado ao que se propõe;</li> <li>- é um espaço de confinamento do estudante;</li> <li>- política pública que não disponibiliza estrutura apropriada para sua execução.</li> </ul>	<p>“Eu acho que [posso contribuir com] essas discussões com a escola. Porque em termos de dinheiro, recurso, eu não tenho como fazer. Eu acho que é no sentido de fazer uma conversa de consciência, mesmo, e pensar o que você quer para esse contraturno, mesmo - porque só para ficar confinando criança, não acho que seja interessante. Essa questão do confinamento não me agrada.”</p>
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- muitos projetos sem valor curricular formativo, desconectados das necessidades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>- fragilidade dos projetos porque são vinculados ao professor e não à instituição.</li> </ul>	<p>“Então é essa observação que eu queria te fazer: existem no contraturno a recuperação paralela, o reforço, este é institucionalizado, tem continuidade, este reflete necessidades de aprendizagem da criança e tudo o mais; e tem esses outros projetos que vão variando e que são contingentes e que está um pouco do professor que toca aquele projeto, disponibilidade ou interesse.”</p>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- projetos criados de acordo com as necessidades locais;</li> <li>- possibilidade de melhorar relação da unidade com sua comunidade;</li> <li>- em geral, são programas positivos para a escola.</li> </ul>	<p>“(…) porque a integralidade – no meu entendimento – ela previa isso: uma ampliação do tempo e da oportunidade de aprendizagem, porque quando você oferece várias possibilidades de aprendizagens no campo da arte, do esporte, no campo dos jogos, lúdico, das brincadeiras, você amplia integralmente a possibilidade dele de transformação e de aprendizagem.”</p>
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ideia de educação integral como modelo formativo necessário para escola pública.</li> </ul>	<p>“Eu acho que na origem, no cerne mesmo das coisas, é um conceito mesmo que não elaborado academicamente, mesmo que não elaborado epistemologicamente, mas o conceito de educação integral porque não dá para ficar só na sala de aula. Se a escola se percebe só enquanto sala de aula, estritamente falando, ela não vai ensinar, simples assim. Uma sala de aula única e exclusiva, um atrás do outro, aquele modelito, não cabe – mas não é porque não cabe hoje, porque nós estamos no século XXI, não; claro cada vez cabe menos, mas não coube nunca.”</p>

Essa heterogeneidade foi exacerbada pelos próprios entrevistados, em diferentes momentos, como um aspecto característico da sua função.

S1: (...) o que acontece aqui, muitos diretores falam: “Na supervisão precisa ter um consenso.”. Impossível. A supervisão não vai ter um consenso. Nem os juizes têm. Aqui também é um campo de disputa e de pressão interna. Embora a gente não consiga influenciar determinadamente nessa política. Mas aqui é embate, você tem os dissidentes, você tem os contraditórios aqui, não é? Porque tem os que não concordam, você tem os que vão lá fazer o que está mandando, mas você tem os que não concordam. Então é uma tensão, é uma tensão constante.

S2: É que não há aqui também... nós existimos e temos uma integração nos aspectos formais, porque do ponto de vista pedagógico somos bastante plurais, então não existe um grupo orgânico do ponto de vista do pensamento, que compartilha uma determinada visão pedagógica, etc, não. A maior parte é dessa linha hegemônica de que tudo é cultura, de que tem que trazer o mundo da criança, o seu entorno, o seu bairro, a sua vida, os espaços em que vive, etc – essa visão é hegemônica, mas tem aí seus dissidentes.

A coexistência de diferentes programas com o mesmo fim<sup>63</sup> contribui para essa multiplicidade de interpretações sobre a atuação e o aproveitamento pedagógico das atividades de ampliação da jornada escolar na rede municipal de São Paulo.

Esse excesso de discursos legais sobre o aumento do tempo de permanência do aluno na escola esbarra em restrições estruturais que a gestão escolar enfrenta e na avaliação de suas necessidades. São alterações formais que nem sempre se traduzem em novas ações; ao mesmo tempo, em uma relação contraditória, essa variedade de nomes – contraturno, educação integral, atividades complementares, projetos – gera expectativas para a prática pedagógica. Essa tensão entre discurso e prática é sintetizada por Licínio Lima:

(...) mudanças discursivas que mesmo quando assumem caráter essencialmente retórico não deixam de ter repercussão; não só na(s) forma(s) como se passa a falar da educação e a inscrever certos conceitos e certas ideias na produção normativa, reproduzidos em discursos políticos, textos legislativos, programas e medidas etc., mas também nas expectativas que podem gerar e nas formas de recepção e de apropriação/recontextualização que a partir deles podem passar a ocorrer. E é ainda forçoso reconhecer, de um ponto de vista teórico, que tal como as eventuais mudanças juridicamente consagradas e centralmente decretadas não asseguram automaticamente a mudança das realidades educativas e das práticas escolares, também a manutenção, ou mesmo a cristalização, das principais orientações políticas macro-estruturais e das correspondentes regras formais-legais não implica, fatalmente, a manutenção do *status quo*, a observância daquelas regras em conformidade ou a mera reprodução normativa no plano da acção e das práticas dos diversos actores escolares. (LIMA, 2008, p. 165)

---

<sup>63</sup> Em 2017, as escolas do ensino fundamental podem escolher organizar o aumento do tempo de permanência do estudante na unidade a partir das seguintes propostas: “Novo Mais Educação federal” (Portaria MEC 1144/2016), “Mais Educação São Paulo” (Portaria SME 5930/2013), “São Paulo integral” (Portaria SME 5956/2016), organização do Laboratório de Informática Educativa (Portaria SME 7656/2015) e da Sala de Leitura (Portaria SME 7655/2015) - sendo possível optar por mais de um programa na mesma unidade.

Essas contradições experienciadas por diretores e docentes demonstram que a escola está constantemente sujeita às alterações de governo e de seus respectivos programas, além das variadas interpretações dos supervisores escolares. A transição de prefeitos e sua equipe costuma vir acompanhada de reformulações nas políticas públicas educacionais; a alteração do Supervisor escolar responsável – em alguns casos, alteração anual – reverbera em nova interpretação legal.

\*\*\*

Este capítulo buscou compreender a gestão da ampliação da jornada escolar e do trabalho pedagógico curricular no tempo expandido em três instituições de ensino públicas municipais de ensino fundamental alocadas na Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE/BT) a partir da atuação da equipe de gestão local, da Supervisão Escolar da DRE/BT e do Núcleo de Educação Integral no desenvolvimento do contraturno.

A incorporação da jornada ampliada de estudantes do ensino fundamental por escola da rede municipal de São Paulo orientou a escolha das escolas e dos entrevistados. Para o campo empírico foram selecionadas unidades de ensino da região administrativa do Butantã, com experiência de contraturno dos estudantes desde pelo menos 2011; ano de lançamento do “Ampliar” (decreto 52342/2011).

A compreensão das estratégias de gestão dos projetos de contraturno foi realizada em conjunto com as entrevistas e os documentos escolares, relacionados a partir das categorias do materialismo histórico dialético e do campo empírico: contradição, autonomia, gestão e cultura escolar – que perpassam todo este trabalho. Neste capítulo abordou-se os aspectos políticos da jornada ampliada conduzidos pelos pares dialéticos de análise: autonomia como discurso, autonomia como prática, autonomia e descentralização.

A autonomia – como possibilidade de escolha - emergiu nos discursos dos sujeitos como justificativa à adesão e à permanência dos projetos de ampliação da jornada dos estudantes, a despeito das mudanças de governo. Ao mesmo tempo, foram identificadas situações de pressão da rede de ensino para adesão a determinados formatos para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola; e situações de precarização do magistério que interferem na adoção pelo contraturno, como baixos salários que impõem a necessidade de aumentar carga de trabalho e aulas regulares pautadas por currículos distantes, com pouca margem para realização pedagógica considerada ideal pelos docentes.

Esse discurso de autonomia e respeito às necessidades locais encobre a falta de investimento na execução de uma ampla política pública, que fosse abrangente para toda a rede de ensino. Ao invés de destinar infraestrutura e recursos humanos para garantir a ampliação da jornada do ensino fundamental em toda as escolas, para todos os estudantes, criam-se programas isolados que atendem parte dos alunos, aumentam a responsabilidade dos gestores locais e cooptam uma parcela dos docentes.

A execução dos programas de ampliação da jornada escolar dos estudantes não se concretiza, entretanto, apenas entre pressões internas e externas da instituição escolar. Tampouco a autonomia se configurou como um discurso vazio que se resume a encobrir ações autoritárias. É na relação entre essas forças e tensões que gestores atuam na garantia do contraturno dos alunos, por isso a escolha pela categoria contradição nos ajuda a compreender esse processo. Identificou-se assim o papel central da equipe gestora local na execução dos projetos de contraturno: são eles os responsáveis pela adesão e execução dessas atividades, por meio da organização administrativa, de infraestrutura e horário do docente – ao mesmo tempo em que o docente faz a adesão e se compromete com essa proposta.

O lugar do Supervisor escolar nessa dinâmica é heterogêneo: apesar de diretrizes legais delegarem responsabilidades e possibilidades de atuação conjunta às unidades de ensino, há diversidade de opiniões e interpretação tanto em relação à rotina de trabalho quanto aos programas de aumento do tempo de permanência do estudante na escola. Duas posições divergentes emergiram no campo empírico: uma, amparada no discurso da autonomia, do respeito às decisões locais, no apego às questões mais formais da estrutura dos projetos e que não acredita em ganho pedagógico com os projetos de contraturno no formato que tem sido praticado pela rede municipal de São Paulo, salvo algumas exceções. Do outro lado, supervisores que defendem potencialidades pedagógicas para os programas existentes e defendem a autonomia escolar a partir de reflexões mobilizadas nas equipes locais.

Um dos resultados dessa política pública municipal de ampliação da jornada no ensino fundamental é a realização de projetos de contraturno de maneira irregular, porque depende da iniciativa de docentes e da adesão dos gestores locais. A rede de ensino promove estratégias de formação direcionadas a esses projetos também de maneira irregular, vinculados ao governo do momento. Não há um acompanhamento sistemático das ações realizadas nesse espaço, que registrem e analisem suas transformações ao longo dos programas instituídos. Além disso, os projetos oferecidos aos estudantes do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo configuram-se como uma política de ampliação da jornada escolar, em um modelo que não se vincula às experiências e conceitos relativos ao formato de educação integral pois pressuporiam investimentos e alterações institucionais mais amplas.

## **CAPÍTULO 4**

### **GESTÃO E CULTURA ESCOLAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO BUTANTÃ (DRE/BT)**

O objetivo principal deste capítulo é refletir sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar dos estudantes. Essa discussão está formulada a partir da documentação levantada no campo empírico, composta por: Projeto Político Pedagógico (PPP), anexos dos projetos de contraturno e atas de reuniões de Conselho de escola no período de 2011 a 2017. Além dessa parte textual, são utilizadas as entrevistas previamente apresentadas e materiais audiovisuais produzidos pelos projetos e disponibilizados online<sup>64</sup>.

O levantamento de documentos produzidos pelas escolas públicas é um processo que envolve diferentes nuances. Por um lado, pode haver desconfiança sobre o uso desse material, seu manejo e extravio. Por outro, o hábito de conservar e produzir registros sobre a prática pedagógica ainda é visto com pouca importância. A preocupação em inventariar a ação docente e gestora também acaba sendo soterrada pela intensa rotina das instituições de educação básica<sup>65</sup>.

Afortunadamente, pude acessar diferentes registros produzidos pelas escolas onde pesquisei, organizados, de maneira geral, com esmero pelas equipes locais. Toda documentação existente foi disponibilizada de maneira irrestrita ao meu acesso. O quadro 15 (Anexo 5), apresenta o material coletado

A diversidade de suportes reflete a dificuldade na construção e manutenção de acervos de documentação local. O material que trouxe um registro de mais longo prazo, organizado de maneira clara e acessível, é o das atas das reuniões de Conselho de escola – característica facilitada, a meu ver, pelo formato escolhido: um único caderno é utilizado por vários anos, concentrando informações em uma sistemática uniforme de datas, pautas, descrição das reuniões e assinaturas dos presentes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), como documento obrigatório e público da instituição escolar, ocupou um lugar controverso nesse acervo. Foi interessante perceber como as mudanças legais, de gestão municipal e local reverberaram no formato dos PPPs: há uma

---

<sup>64</sup> Para garantia de anonimato das instituições de ensino pesquisadas os links de acesso a esse material não estão indicados.

<sup>65</sup> Nailda Marinho da Costa Bonato explora essa questão no artigo “Os arquivos escolares como fonte para a história da educação”, In: Revista Brasileira de História da Educação, n° 10, p. 193-219, jul./dez. 2005.

troca de padrões e modelos periódica; um movimento que por si só mereceria uma pesquisa mais aprofundada. Apesar da manutenção de alguns itens entre as escolas – como descrição da estrutura física, do quadro de funcionários, objetivos para o ano, entre outros – há uma diversidade e apropriação desse documento que varia entre as unidades. Em geral, os Projetos Políticos Pedagógicos acessados evidenciaram notável qualidade: análise minuciosa do entorno e das necessidades locais; avaliações e diagnósticos anuais e detalhamento das ações propostas. Diferente do caso das Atas dos Conselhos de escola, o formato do PPP prejudica seu acesso: há uma quantidade considerável de anexos que dificultam seu manuseio; o tempo de aprovação pela supervisão de ensino – que pode se estender por meses – gera diferentes versões; o volume de papel demanda espaço físico, conservação e higienização nem sempre disponíveis nas estruturas locais<sup>66</sup>.

Os projetos elaborados para o contraturno dos alunos seguiram o padrão preconizado na referida legislação municipal. Alguns aspectos formais mudaram de um ano para outro; alterações mais atreladas à interpretação da Diretoria Regional de Educação (DRE), do que propriamente às demandas legais. Essas propostas são anexadas ao PPP e também precisam da homologação da DRE; procedimento detalhado em uma das entrevistas com um supervisor escolar:

P: Aliás, falando nisso, eu sei que esses projetos vêm juntos no PPP, como anexo né?

S1: Não, eu homologo separado.

P: E aí o quê mais pega na hora dessa homologação assim, para devolver um projeto ou para voltar, para aprovar?

S1: Esse ano voltou porque não estava dentro do padrão.

P: O padrão, você diz...?

S1: Daqueles itens todos que têm que estar. Voltou do gabinete para trás, faltou estar naquele formato. Porque a escola tinha feito – e eu respeitei – ela tinha feito um para cada projeto, aí pediram um para todos os projetos. Então nós voltamos e adequamos a isso.

P: “Pediram” quem?

S1: O gabinete. Eu não homologo, eu aprovo. A supervisão analisa, aprova.

P: O gabinete, você diz o dirigente?

---

<sup>66</sup> Em 2015 foram disponibilizados de forma online Projetos Políticos Pedagógicos de diferentes Diretorias Regionais de Educação. Infelizmente, essa prática não teve continuidade nos anos seguintes. O material pode ser visualizado em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1> (acesso em 22/01/2017).

S1: Porque tem o supervisor técnico que faz uma análise preliminar, então ficou parado na supervisão técnica. Porque nós fazemos a aprovação e vai para a homologação. E aí, assim, tinha que estar dentro daquela formatação. O nosso estava na formatação, mas separado por projetos e ela queria um único que estivessem todos juntos. Eles fizeram um para cada.

Nesse exemplo, a escola elaborou um documento para cada uma das atividades de contraturno e, na interpretação exigida, foi recomendado a execução de um único texto que incluísse todas as ações. No Anexo 6 acompanhamos o percurso de entrega e aprovação dos projetos no âmbito do programa “Mais Educação SP” em uma das escolas pesquisadas.

A análise dos projetos e dos pareceres da supervisão evidenciou movimentos contraditórios: a repetição de conteúdos e pouca reflexão sobre a prática; e, em outros casos, a apropriação desse espaço como oportunidade de avaliação e reorganização da atividade. Essa dicotomia é problematizada ao longo do capítulo e exacerba a heterogeneidade do campo empírico.

O eixo condutor deste capítulo é gestão dos tempos e espaços, em seus aspectos sociais e culturais. Como categoria de análise a cultura escolar é desdobrada no mesmo par dialético *discurso-prática* e no par *repetição e produção*. Novamente, o campo empírico evidencia a existência de opiniões e práticas que ora se contradizem, ora se reforçam. Os discursos de ganho pedagógico, desenvolvimento pessoal, empobrecimento curricular e confinamento caminham ao lado de práticas de produção cultural, empoderamento, repetição de conteúdos e acolhimento social. Nesse sentido, relações de contradição e de movimento dialético são destacadas na análise dos discursos e práticas acerca da gestão dos programas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em três escolas municipais da região do Butantã/SP.

O capítulo está dividido no seguinte percurso:

1. Discussão sobre as possibilidades pedagógicas nas atividades de contraturno e referenciais sobre o conhecimento escolar;
2. Estratégias e reflexão sobre a avaliação, oferta e qualidade da ampliação da jornada escolar do ensino fundamental

A questão norteadora do capítulo é: quais são as estratégias desenvolvidas pelas escolas na gestão das políticas públicas de ampliação da jornada, dos projetos elaborados para o contraturno e dos tempos e espaços escolares.

#### 4.1 . Possibilidades pedagógicas no aumento do tempo de permanência do aluno na escola

O reconhecimento e a avaliação pedagógica das ações desenvolvidas no contraturno das escolas pesquisadas estão construídos a partir da articulação entre o preconizado nas diretrizes dos programas municipais e as opiniões expressas pelos sujeitos do campo empírico. Dos onze entrevistados, três pontuaram de maneira incisiva tensões e prejuízos no formato praticado de ampliação da jornada escolar do estudante de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. Seus questionamentos estão fundamentados a partir de sua experiência e leituras sobre o tema e contribuem para o debate aqui proposto. Apesar dos problemas apontados, foram identificadas potencialidades pedagógicas nos projetos de contraturno praticados.

A ideia de *possibilidades pedagógicas* está assumida no sentido de ganho para o estudante: os projetos oferecidos promovem algum desenvolvimento dos alunos? Essa questão mostra-se pertinente se considerarmos que a função da educação é, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. O debate epistemológico sobre a função da escola pública brasileira é extenso, bem como sobre as maneiras de executar e mensurar a sua completa realização (CARVALHO, 2008; LIBÂNEO, 2016; SAVIANI, 2012; OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). São elencados assim, alguns pontos desse debate que ajudam na compreensão da permanência e realização da ampliação da jornada escolar nas escolas pesquisadas.

A possibilidade pedagógica identificada nos projetos de contraturno associa-se à definição de Roger I. Simon (1995, p.61), de “práticas educacionais que possam ajudar os/as estudantes a contestar e avaliar as convenções sociais, os modos de pensamento e as relações de poder existentes”. Vejamos esse percurso a partir das entrevistas e dos documentos textuais arrolados no campo empírico. A análise documental dos programas dos projetos de contraturno elaborados no período de 2011 a 2017 apontou a hegemonia de dois temas: esporte e propostas associadas à noção de cultura, resumidos no quadro abaixo:

Quadro 14: Projetos realizados no período 2012-2017 em três escolas da região Butantã

<b>TEMA:</b>	<b>Esporte</b>	<b>Arte</b>	<b>Reforço</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Outros</b>
<b>Conteúdo do projeto:</b>	Voleibol Handebol Futebol Xadrez Dança	Coral Bandas e fanfarras Teatro Exibição de filme	Português Matemática	Educomunicação Robótica Grêmio Mediação de conflitos	Horta

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2017, a partir do material da pesquisa de campo.

Essa distribuição temática é promovida pela própria legislação, que prevê o desenvolvimento de ações de “cunho social, esportivo ou cultural”<sup>67</sup>. As propostas de português e matemática são caracterizadas como *reforço* e assumem um lugar de acompanhamento adicional para alunos em dificuldades nessas disciplinas. A ideia de oferecer mais aulas do mesmo conteúdo ofertado no turno obrigatório é antiga e reaparece frequentemente com novas roupagens: o “Novo Mais Educação” é a mais recente ação nesse sentido<sup>68</sup>.

A prática e o discurso de oferecer o mesmo conteúdo obrigatório em um formato diferente encobrem tensões da sala de aula da escola pública brasileira. O que acontece no horário obrigatório que o torna insuficiente para esse aprendizado? O excesso de alunos, de cobranças de rendimento em avaliações externas, de um calendário oficial que desconsidera demandas locais e a precarização da profissão docente – identificada notadamente em baixos salários<sup>69</sup> - são características que prejudicam e, algumas vezes impedem, o andamento da aula regular.

Nesse cenário, projetos de contraturno são assumidos como possibilidade de um desenvolvimento pedagógico que está previsto para o turno obrigatório, mas que não se realiza ali. Essa leitura é explicitada na entrevista do diretor D3, destacada no trecho:

D3: Eu acho, assim, vou dar minha opinião (...) eu acho que se a gente valoriza os projetos no contraturno e esquece de valorizar a centralidade da aula, a centralidade da docência e toda a reflexão do currículo, é um tiro no pé. Porque a gente fala assim “ah, é muito legal que o aluno faça jornal, faça teatro e tal e que se interesse”, mas e aí? Eu continuo na mesmice da sala de aula? Sem propor questões desafiadoras, inovadoras, com a diversidade das linguagens? Porque eu vejo que muitas vezes acontece isso. (...) *Essas inovações têm que acontecer dentro da sala de aula, não pode acontecer no contraturno.* Porque primeiro que é muito bom eu dar aula para os alunos que estão interessados - alguns projetos vão pra frente porque o aluno está lá porque quer – agora o aluno que não quer, que a família é toda desestruturada, que não acompanha nem o regular e não consegue nem vir no contraturno? Esse é o desafio, é esse aluno que a gente precisa alcançar.

---

<sup>67</sup> O detalhamento desta determinação está analisado no Capítulo 2 da dissertação.

<sup>68</sup> De acordo com as diretrizes desse programa, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, a ampliação da jornada escolar deve estar restrita ao ensino de Português e Matemática ou ser ocupada majoritariamente por esses conteúdos. Mais detalhes no portal: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> (acesso em 22/01/2017).

<sup>69</sup> O último concurso para a carreira do magistério municipal de São Paulo foi realizado em 2016, com remuneração prevista de R\$ 2.079,43, acrescida de abono complementar para atingir o piso nacional. De acordo com a portaria do MEC n. 1595 de 28/12/2017, o piso salarial nacional do magistério público da educação básica para 2018, para uma jornada máxima de 40 horas semanais, é R\$2455,38. Lei do piso nacional em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) e edital do concurso [http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/smesp/Edital\\_Concurso\\_Professor\\_Ensino\\_Fundamental\\_II\\_e\\_Medio\\_14\\_03\\_16\\_-\\_2aretificacao.pdf](http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/smesp/Edital_Concurso_Professor_Ensino_Fundamental_II_e_Medio_14_03_16_-_2aretificacao.pdf) (acessos em 22/01/2017). Ou seja, a maior rede pública municipal do país, em uma das cidades mais caras do Brasil, utiliza o subterfúgio do abono para atingir o piso nacional do magistério.

Então eu vi aqui dentro uma valorização muito grande dos projetos – eu não discuto, eles são importantes, uma escola viva tem que ter essa diversidade mesmo – mas esquece da sala de aula e de discutir qual currículo que precisa atender esses meninos.

O entrevistado aponta para a discussão sobre currículo, sublinhada no recorte. Se a oferta de projetos de reforço repete conteúdos semelhantes ao turno regular, ela se configura como “mais do mesmo”; mais tempo para ser feito o que estava precarizado ou inadequado. É nesse caminho que aparece o discurso da ampliação da jornada escolar como confinamento, destacado diversas vezes por um dos supervisores entrevistados.

S1: Aí eu deixo esse menino, essa menina, ali, com as mesmas coisas de sempre, para eles não fiquem circulando. Então eu fico muito preocupada com essa questão. Eu vejo, eu gostaria que essa camada social despossuída dos bens culturais, sociais, que ela tivesse isso e que não fosse um confinamento.

Essa associação do aumento do tempo de permanência do aluno na escola como uma estratégia de confinamento da população pobre e oferecimento de ações precárias ou descoladas de necessidades pedagógicas é corroborada em autores como José Carlos Libâneo:

Em princípio, o modelo proposto [por políticas educacionais a partir da década de 1990 sob ingerência de organismos multilaterais para países emergentes] realça dois papéis para a escola: transmitir um currículo instrumental e imediatista e organizar-se como lugar de convivência e acolhimento social. Há razões para se afirmar que este modelo consuma plenamente seus propósitos na escola de tempo integral. (LIBÂNEO, 2014, p.38)

Há um outro destaque na fala do diretor S3 que retomo para avançar sobre a discussão das possibilidades pedagógicas da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental da rede municipal de São Paulo: *Essas inovações têm que acontecer dentro da sala de aula, não pode acontecer no contraturno. A mesma relação conflituosa entre projetos e o espaço da aula regular expresso pelo professor P1 em: A gente precisava descobrir um jeito da sala de aula ser tão interessante quanto o projeto.*

Esses discursos e práticas exprimem, ao mesmo tempo, o reconhecimento das potencialidades do contraturno e a depreciação do formato da sala de aula obrigatória. Novamente a contradição nos ajuda a compreender esse movimento e avançar os questionamentos. Porque o mesmo professor consegue desenvolver um trabalho pedagógico que considera interessante e eficaz em um turno e, no outro, identifica limitações em seu trabalho?

Diferente das atividades do tipo reforço de português e matemática estão os projetos associados ao tema cultura – e é sempre a partir deles que os sujeitos dessa pesquisa reconhecem as potencialidades pedagógicas da ampliação da jornada escolar.

De acordo com o historiador Roger Chartier, as definições para cultura podem ser agrupadas em duas famílias de significados:

(...) a que designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem às urgências do cotidiano e se submetem a um juízo estético ou intelectual e a que aponta as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos. (CHARTIER, 2010, p. 34)

Há, portanto, a noção de cultura que implica uma produção material alvo de avaliação; e a cultura como hábitos e tradições compartilhados por determinado grupo em um espaço-tempo específico. Esses dois grupos de conceitos trazem algumas nuances e repertórios próprios. “A primeira classe de significados leva a construir a história dos textos, das obras e das práticas culturais (...). A segunda família de definições da cultura se apoia na acepção que a antropologia simbólica oferece da noção (...).” (CHARTIER, 2010, p.34-5).

Nesse percurso, os projetos de ampliação da jornada escolar do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo podem ser agrupados por sua proximidade com a temática da cultura – no sentido de criação de obras e reflexão sobre práticas sociais – como por exemplo as atividades de musicalização (bandas e fanfarras, coral), de produção audiovisual e textual (cinema, jornal, robótica), as ações do grêmio e horta. Do outro lado estão as propostas denominadas de reforço ou acompanhamento pedagógico que têm como base o conteúdo curricular obrigatório dos componentes de português e matemática.

A partir da participação em projetos de musicalização, professores e gestores destacaram transformações e desenvolvimento dos alunos participantes; identificados como: desenvolvimento na alfabetização após iniciação com as notas e escala musical; maior concentração nas atividades em sala; melhora na postura e impostação.

E sempre tem alguém assim; agora mesmo tem uma menina do 3º. ano, e ela chegou eu percebi que ela conseguia se soltar, afinada, não se intimidava muito com quem estava por perto; eu comecei a trazer o microfone, ela soltou a voz assim, mesmo quando a música subia ela ia junto, eu falei “nossa, que legal”. Só que ela tem sérios problemas em casa, tem problema de saúde... mas ela se destaca. Na última apresentação dos pais (...) ela soltou a voz de um jeito, que a mãe dela não segurava as lágrimas na hora, veio abraçar e tal – isso acontece bastante. (P2)

Às vezes está assim, tem um pessoal que está fazendo, legal, e de repente uma das pessoas acaba desistindo porque tiram sarro.... as pessoas não gostam de quem faz coisa diferente; não adianta, o ser humano é meio complicado mesmo, não dá nem pra dizer que é coisa das crianças, porque é uma coisa que a gente vê acontecer. Então às vezes tiram sarro, às vezes...então eles tem que ter uma estrutura, porque por mais que eu diga “não liga para o que eles falam, é porque eles queriam estar aqui”... não é toda criança que consegue lidar com isso. (P1)

E também você vê a evolução de algumas crianças, até - no caso do coral – na evolução da dicção, da postura e assim, da pessoa estar de cabeça erguida; porque tem alguns alunos que você vê sempre assim, meio desmotivado... a pessoa vai falar com você está empoderada para falar. Então são coisas que compensam. (D2)

Aprender a assumir responsabilidades – como participar de uma apresentação em público - enfrentar uma plateia, saber posicionar sua opinião são conhecimentos valorizados e desenvolvidos nos projetos de contraturno. Os alunos dessas escolas fazem parte de um grupo social frequentemente silenciado, tanto pela violência policial que transita pelas periferias da cidade em rondas ainda discriminatórias; quanto pela ausência de lugares de expressão e vivências culturais. Ordens como “senta e copia”, “cala a boca”, “mãos na cabeça em silêncio” fazem parte da rotina desses estudantes – na asserção de Chico de Oliveira<sup>70</sup>, os oprimidos sabem do que estamos falando. Nesse contexto, a instituição escolar pode emergir como um local de acesso a diferentes formas de conhecimento, relações sociais e valorização pessoal. É a partir da escola que esses estudantes podem acessar a cultura, criar e perceber outras maneiras de expressar-se e de estar no mundo para além da violência, do silêncio e da repetição.

Os docentes responsáveis pelas atividades de contraturno possuem, além da formação obrigatória em curso superior, cursos em diferentes níveis que o habilitam para a execução dos projetos de ampliação da jornada escolar. Há ainda as formações ofertadas pela própria rede municipal de educação que, embora irregulares e dependentes do governo, contribuem para a qualificação das ações de contraturno<sup>71</sup>. Dessa maneira, o desenvolvimento educacional dos estudantes em aspectos como o “empoderamento” – citado por D2 – não é elaborado aleatoriamente, mas a partir de um profissional com formação acadêmica e pedagógica.

---

<sup>70</sup> No texto “O onitorrinco”, o autor analisa a noção de desenvolvimento e atraso no percurso econômico e social brasileiro. Ao falar sobre aspectos aparentemente de exceção do capitalismo – como mutirão de construção de casas ou o trabalho informal – Francisco de Oliveira ressaltava a permanência e a naturalidade com que a população pobre lida com essa economia (pág. 131).

<sup>71</sup> Como por exemplo a iniciativa “Canta São Paulo”, instituída pela portaria 2266/16 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que previa formação contínua para professores envolvidos com coral e ações de musicalização. O programa foi suspenso na transição da gestão municipal.

A desqualificação da aprendizagem proporcionada por meio dos projetos de contraturno que não se configuram como de reforço; ou seja, da repetição do currículo específico de português e matemática, está explicitada na fala do supervisor S2:

Por exemplo os projetos esportivos; tem um valor social de integrar a escola, de integrar os alunos, de criar vínculos e de atender necessidade, vamos dizer assim, necessidades individuais... eu acho que formativa também – *não é aprendizagem no sentido duro* que estou falando aqui, eu acho que tem espaço para esse tipo de coisa; para dança, para arte, esse tipo de coisa, também são formativos e vão poder ajudar. (S2)

Nesse discurso a aprendizagem “dura” é a associada aos “conhecimentos cientificamente fundados”. É estabelecida uma hierarquia de conteúdos, como se existissem conhecimentos que, por si só, teriam um valor formativo versus outros desprovidos da capacidade de desenvolvimento pedagógico.

Não existem princípios, o que estou te dizendo assim – eu já estou te dando o que é o contraturno: não existe princípio, o princípio é ter projetos funcionando, quais são, digamos assim, qual é a função da escola? Qual é o papel social da escola? Isso para mim é fundamental, que currículo, *quais os conteúdos que têm valor formativo e quais não tem?* O que que é essencial e o que é secundário? Se não tiver isso, todos os conteúdos têm o mesmo valor, se equiparam; isso é que é o problema, teria que ter um... não é?

Primeiro teria que ter uma concepção de currículo, de que o currículo é seletivo no conjunto da cultura, que ele *pega determinados elementos da cultura que tem um valor formativo e que outros elementos são descartados porque não tem valor formativo* e a partir daí você organiza. Porque senão cabe tudo, nós estamos nesse negócio “ah, é culturalmente válido”, “a esse daqui também é da cultura popular”, “isso é interessante”, etc, coisa do tipo.. Tudo é cultura, tudo vale, você está entendendo? Se não tem essa coisa maior, de que a pedagogia é, digamos assim, ela seleciona determinados conteúdos e que tem conteúdos que tem validade pelo seu valor formativo e etc e que ele prevalece sobre outros e descarta outros. (S2)

A partir dessa narrativa, problematiza-se: o que é essencial para o turno obrigatório também é o mesmo para o contraturno? A ampliação da jornada deve oferecer aos alunos o mesmo currículo, em mais tempo? Somente a reprodução do conhecimento científico formal permite o desenvolvimento pedagógico dos estudantes?

Para a compreensão desse discurso e da identificação das possibilidades pedagógicas a partir dos projetos de produção cultural elaborados na ampliação da jornada escolar da rede municipal de São Paulo tensionamos a ideia da hierarquização de conteúdos e da crença na “ciência acumulada pela humanidade” como panaceia para o desenvolvimento crítico dos

jovens. Essa expressão foi retirada de um artigo José Carlos Libâneo (2012)<sup>72</sup>, em que o autor defende a existência de uma oposição entre a rede particular de ensino – que oferece uma formação cultural e científica – e a rede pública brasileira, responsável pelo “acolhimento” dos pobres, dedicada primordialmente a “missões sociais de assistência e apoio à criança” (p.16). De acordo com esse texto, o modelo ideal de educação está resumido da seguinte maneira:

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. (LIBÂNEO, 2012, p.26)

Nessa perspectiva, elege-se uma única forma de conhecimento como caminho para a prática educativa – um conhecimento vinculado a padrões formais e institucionais bem específicos. Além disso, a produção desse saber está restrita ao parâmetros acadêmicos – um espaço ainda acessível apenas a uma pequena parcela da população brasileira. Instaura-se assim uma discrepância entre o especialista, que produz ou reproduz um conteúdo formalmente sistematizado; e o que não sabe, não é capaz de criar. Essa mesma lógica é esmiuçada por Marilena Chauí na análise sobre a formação do discurso da competência.

O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quanto lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. Sabemos também que é um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação. (CHAUI, 2000, p.11)

Há um distanciamento intransponível na fala do especialista, do conhecimento científico, em que apenas um lado detém a verdade e a possibilidade de inserção social. Nesse caminho, há uma sobrevalorização de um saber em detrimento de outros. De acordo com Chauí

---

<sup>72</sup> LIBÂNEO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

(2000), é o percurso da construção da ideologia, em que determinadas ideias produzidas por um grupo social são apresentadas como algo instituído, neutro e racional.

Com o fenômeno da burocratização e da organização, a ideologia deixou de ser discurso legislador, ético e pedagógico fundado na transcendência das ideias e dos valores, para converter-se em discurso anônimo e impessoal, fundado na pura racionalidade de fatos racionais. Não deixou de ser legislador, ético e pedagógico, mas deixou de fundar-se em essências e valores, como deixou de ser proferido do alto para fundar-se no racional inscrito no mundo e proferir-se ocultando o lugar de onde é pronunciado. *Ganhou nova cara: tornou-se discurso neutro da cientificidade ou do conhecimento.* (CHAUI, 2000, p. 10-1, grifo meu)

A evocação de um “conhecimento histórico universal”, invariavelmente consagrado, incorre nos mesmos equívocos da escolha do cânone literário. Ao eleger determinadas obras como *universais* e dotadas de um valor imanente, o cânone literário vale-se do discurso da competência especialista e ignora a diversidade cultural e de grupos excluídos de espaços letrados (GINZBURG, 2012).

De qual “universal” estamos falando? Quem elege e referenda esse conhecimento? Há uma falsa neutralidade nessa noção do universal, como se existisse um único e principal caminho para construção da cidadania dos estudantes da educação básica. O cânone – seja para obras literárias, seja para o conteúdo escolar – é violento porque deslegitima e exclui representatividades que não acessam o espaço científico.

A reprodução passiva do cânone na formação de estudantes constitui uma limitação na expectativa de desenvolvimento de pensamento crítico. Para evitar isso, é preciso levar aos estudantes textos de variados níveis de qualidade, diversas formas e diferentes temas, para que a maturidade de leitura seja processada com a realização de comparações cada vez mais criteriosas e exigentes. (GINZBURG, 2012, p. 63)

Diferente da crença na repetição do saber universal sistematizado, é o acesso e a produção de conhecimentos variados, de diferentes origens, que pode contribuir para a construção da cidadania e da inserção social – notadamente na escola pública brasileira. Produzir, ao invés de repetir, significa refletir também sobre a relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação básica pode ser reconhecida como um espaço que é capaz de criar um saber sistematizado, a partir das características próprias dessa instituição, em relação aos conhecimentos considerados formais – da maneira como já são disponibilizados aos docentes da educação básica. Parte-se do mesmo referencial acadêmico, mas a atividade educativa não se esgota nele.

O professor da educação básica fez um curso superior, aprendeu e, em alguns casos, também realizou uma produção considerada científica. É a partir desse lugar que esse saber chega na sala de aula e é ponto de partida para a elaboração de outro.

A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive. (BITTENCOURT, 2011, p. 47)

Nesse percurso, os projetos de contraturno da rede municipal de São Paulo foram identificados como um espaço de possibilidade para produção de um conhecimento cultural, que envolve tanto a criação de obras quanto de repensar hábitos e tradições. Parte desse material foi organizado de forma digital, em páginas do tipo blog ou canais de vídeo elaborados conjuntamente entre docentes e estudantes. De acordo com o entrevistados, esse registro foi utilizado como memória das ações dos projetos, apresentação para reuniões de responsáveis ou Conselho de Escola ou, no caso do jornal por exemplo, como produto final do projeto. Essa produção é elaborada a partir da formação e do conhecimento do docente responsável. Há uma preocupação em apresentar um repertório e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo com a tradição do estudantes.

A gente escolhe um repertório que não seja tão distante deles, mas que não seja só o que eles conhecem, para a gente tentar buscar compositores e músicas às vezes de uma época que eles não costumam ouvir, que não seja aqui... – se a gente pegar a premissa do que está no celular deles só tem funk mesmo, na maioria das escolas.

A gente busca uma música mais regional, mais popular, às vezes coloca um sertanejo – uma música que seja mais próxima deles – e faz um repertório meio misto. Daí a gente vai ensaiando, vai preparando, dois, três meses preparando, aí apresenta em reunião de pais, nas feiras culturais da escola, a gente tem o sarau que já está aqui há três anos, a gente sempre se apresenta também. E as crianças gostam e dá um resultado legal assim. (P2)

Articular conhecimentos associados ao espaço acadêmico aos já conhecidos pela cultura do grupo social atendido nas escolas é um percurso recorrente nos projetos de contraturno pesquisados. Essa postura é justamente a perspectiva defendida no trecho acima do professor Jaime Ginzburg: cotejar materiais de diferentes origens e padrões desenvolve a maturidade intelectual dos estudantes.

Como o conteúdo curricular dos projetos de contraturno é elaborado em nível local, há uma autonomia própria para elaboração e manejo do que pode ser mais proveitoso para o desenvolvimento dos alunos. O registro das avaliações dos projetos – destacado no próximo item deste capítulo – exacerba a reflexão e revisão constante do currículo desse espaço. A valorização desse procedimento de construção do conhecimento escolar está em consonância

com a discussão de Paulo Freire sobre o papel e as responsabilidades tanto do professor quanto do estudante.

Quer dizer, será que o educando tem ou não tem direito, pelo menos em certos momentos, em função inclusive de sua idade, de sua prática, de perguntar também sobre o que conhecer? Ou será que o papel do educando é apenas o de receber a transferência da resposta a esta pergunta que é dada, às vezes, já nem mais pelo professor, porque o professor já é levado a receber os pacotes em torno do conteúdo programático que lhe dão, e que ele transfere ao aluno que, por sua vez, espera chegar o momento de ser professor para que ele possa continuar a transferência? Mas quando a gente faz a pergunta de o que conhecer?, a gente também se pergunta *para que* conhecer, e faz também a pergunta de como conhecer. E aqui a gente tem que ver exatamente com o *método de conhecer*. (FREIRE, 1982, p. 96-7, grifos do autor)

Ao mesmo tempo em que é identificado o aproveitamento dos estudantes no espaço do contraturno a partir da reflexão e produção de cultura, são apontados projetos que funcionam de maneira distinta desse movimento. Um dos diretores entrevistados destacou justamente a repetição de temas, a falta de reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos, o pouco diálogo entre docentes e as necessidades da instituição.

Eu cheguei e falei “não, os professores têm que se apropriar desse texto que a gente está enviando [para a Diretoria Regional de Educação], tem que reler” e aí os projetos que já aconteciam era só copiar de um ano para o outro, aí eu falei “professor, é isso mesmo?” “não, é o mesmo.” – sabe, assim? É uma questão que me pegou; planejamento tem uma função, sem modificação não entra muito na minha cabeça... porquê de um ano para o outro você retoma as coisas, você muda de ideia, você desenvolve, os alunos demandam outras coisas né... Mas é uma coisa pro forma ali que a coordenadora fazia e mandava embora e aí eu peguei na mão e vi que precisa de uma avaliação. (D3)

Apesar de ser a minoria do campo pesquisado, esse apontamento revela falhas dessa política pública e da necessidade de repensar estratégias de garantia e desenvolvimento de suas potencialidades.

Sobre os conteúdos apresentados nos projetos de cunho cultural, eles são elaborados pelo docente, a partir de seus conhecimentos e dos objetivos da atividade. São, também, um produto concebido especificamente para o espaço da ampliação da jornada escolar<sup>73</sup>. Vejamos alguns trechos desses documentos:

---

<sup>73</sup> Uso a palavra *produto* com o sentido de produção de uma obra artística, de criação; explorado por Walter Benjamin nos textos “O autor como produtor.” e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”; reunidos na edição *Magia e técnica; arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

*Trecho do projeto de musicalização vinculado ao Programa Mais Educação Federal, executado no ano de 2017, na Emef Caio Fernando Abreu:*

### **Cronograma**

**Fevereiro, março e abril** – Iniciação à música. Musicalização com noções das propriedades do som através de jogos sonoros. Exploração de sons do próprio corpo (percussão corporal). Noções de produção da voz, respiração e consciência corporal para o canto. Jogos rítmicos e melódicos.

**Mai, junho, julho** – audição de diversos estilos musicais para identificação de ritmos e instrumentos utilizados. Reprodução dos ritmos ouvidos em instrumentos de percussão e percussão corporal. Criação de células musicais. Músicas em uníssono, início cânones simples.

**Agosto, setembro e outubro** – apresentação de notações musicais, registro de músicas criado pelos alunos após audição. Jogos rítmicos de improvisações sobre temas dados. Sequência da audição de músicas, reconhecimento de ritmos. Continuação canto.

**Outubro e Novembro** – Montagem de uma apresentação com o material estudado até o momento. Continuação de percepção rítmica e melódica utilizando as músicas escolhidas. Postura vocal, exercícios de consciência corporal e canto coral com as músicas do repertório escolhido. Ensaios gerais para montagem da apresentação final.

**Dezembro** - Apresentações. Ensaios gerais e apresentações.

*Trecho de projeto do programa Mais Educação Municipal, executado em 2014, na Emef Paulo Leminski:*

### **Justificativa**

O Projeto Pedagógico da escola aponta como prioridades ações que busquem uma aproximação da escola com a comunidade, a diminuição da indisciplina, bullying e da violência escolar, o melhor atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem e com NEE e a melhoria dos registros sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Tomando como referência estas prioridades e os objetivos do programa “Mais Educação São Paulo”, apresentamos a presente proposta que sugere projetos que buscam propiciar um espaço privilegiado para a aprendizagem de diversas linguagens, preocupam-se com a formação do cidadão preocupado com a coletividade e estimulam o protagonismo juvenil.

Vale destacar que na região em que está localizada a EMEF Paulo Leminski existe uma quantidade significativa de famílias em situação de vulnerabilidade social, daí a importância de oferecer ações complementares de formação em diferentes linguagens, ampliando o repertório cultural dos alunos participantes e promovendo momentos importantes de convivência.

Nesses trechos há uma preocupação com o conhecimento a ser desenvolvido com os estudantes; além de uma articulação entre as necessidades da escola, a disponibilidade dos docentes e as demandas da comunidade escolar. Essa impressão foi corroborada com as entrevistas, pois os interlocutores evidenciaram as mesmas questões e temáticas do material

textual. Além disso, o registro de ações executadas com os estudantes durante os projetos confirmou a realização do cronograma previsto. A instituição de ensino posiciona-se de maneira ativa, em um exercício constante de reflexão e criação.

A perspectiva nos remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas a transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade, sejam como práticas culturais, seja como problemas que exigem regulação no âmbito educativo. (VIDAL, 2006, p.158)

Esse movimento foi identificado também nas estratégias de gestão dos tempos e espaços do contraturno na execução das políticas de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e das atividades socioculturais; expostos no próximo item do capítulo.

#### **4.2 O lugar do contraturno no ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo**

A jornada ampliada de estudantes como uma atividade permanente em escolas de ensino fundamental da região do Butantã foi confirmada pelos dados do campo empírico. Nesse processo, foram identificadas estratégias para a viabilização dos projetos oferecidos no contraturno dos alunos, o papel definidor da gestão escolar e a articulação entre as demandas locais e da rede municipal de ensino.

Os programas municipais de incentivo ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola configuram-se como uma política pública descentralizadora, que pressiona e aumenta as responsabilidades da equipe gestora escolar. O discurso dos sujeitos da pesquisa assume a noção da autonomia como uma característica central da execução e manutenção dessas propostas. Essa legislação e as discussões que envolvem sua implantação coadunam com as políticas educacionais brasileiras elaboradas a partir do final da década de 1980.

Os argumentos em favor das estratégias de descentralização da gestão afirmam a sua característica inovadora, capaz de imprimir autonomia, eficiência e eficácia aos sistemas de ensino básico. Afirma-se, ainda, a possibilidade de que a descentralização facilite a transferência de poder das autoridades superiores para as autoridades locais, no que diz respeito aos currículos escolares, ao orçamento e à utilização dos recursos financeiros, ao trabalho docente e, até mesmo, à avaliação. (FERREIRA, 2014).

No caso do campo pesquisado, pode-se afirmar que há o aproveitamento de uma estrutura física e humana com ampliação de sua função inicial. As escolas municipais estudadas foram concebidas para o atendimento em turnos fragmentados, com intervalos para manutenção e uma estrutura física planejada para o considerado currículo obrigatório. A demanda e a adesão aos programas de aumento do tempo de permanência do aluno na escola pressionaram essa estrutura. Os diretores relataram em diversos momentos a necessidade de reorganizar salas e verbas a fim de dar conta de equipamentos e espaços que viabilizassem os projetos de contraturno.

Nesse cenário, como garantir o oferecimento de ações de ampliação da jornada como parte do direito à educação com qualidade? Existem diferentes maneiras para se considerar a qualidade; inicialmente pensemos sobre a existência de recursos físicos e humanos que deem conta dos objetivos pedagógicos previstos. Os recursos físicos estão adaptados e, em alguns casos, contemplados ao longo do tempo, por exemplo, com aquisição de equipamentos específicos. Os recursos humanos necessários, no caso das escolas pesquisadas, podem ser divididos em equipe de apoio, gestão e docentes – todos já integrantes da rede pública municipal, portanto com sua formação referendada para a função. Com a deficiência de investimentos estruturais – verbas específicas tanto para bens permanentes quanto consumíveis – de espaços e cursos de formação para os educadores e valorização salarial, há uma sobrecarga dos recursos existentes e a permanente ameaça de precarização da ação pedagógica. É nesse contexto que o discurso da ineficiência da educação pública brasileira ganha força e abre espaço para a invasão de parceiras com o setor privado (ADRIÃO, 2008; GADOTTI, 2009)<sup>74</sup>.

A legislação que regulamenta a ampliação da jornada escolar dos estudantes de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo não garante o oferecimento e atendimento de todo alunado. Nesse sentido, a população perde a possibilidade de exigência legal dessa matrícula e de recorrer a medidas judiciais - como no caso da garantia de vagas no ensino infantil (OLIVEIRA, 1999). Além disso, não há expectativa de inclusão de toda rede: a meta 9 do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) objetiva “Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano.” – ou seja, basta contemplar um quarto dos estudantes da cidade.

---

<sup>74</sup> O Fórum de Educação Integral, apresentado no capítulo 2, também é um espaço em que Ongs têm buscado se inserir e pautar a discussão sobre a política pública municipal de aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

Ainda assim, a pesquisa de campo revelou a continuidade da oferta de projetos com qualidade irregular – irregular porque os recursos financeiros são poucos, há troca constante de docentes, poucos cursos de formação e procedimentos de acompanhamento ofertados pela rede municipal de ensino. Parte dessa percepção é corroborada por alguns dos entrevistados, como por exemplo na análise de D3: “E como os projetos dependem de uma vontade política, de uma portaria, de uma coisa que uma hora para outra pode baixar e cortar tudo da escola, a escola não pode sobreviver com isso.”.

Essa continuidade da oferta de atividades de ampliação da jornada escolar está referendada por uma avaliação positiva dos responsáveis por essa ação – é também porque acreditam em sua qualidade pedagógica que há a manutenção do contraturno do ensino fundamental. Vejamos então quais estratégias avaliativas foram elaboradas pelos diferentes níveis da gestão escolar no processo de manutenção do contraturno.

Anualmente a Diretoria Regional de Educação do Butantã faz uma análise das propostas apresentadas para autorização de sua execução. Esse procedimento não é padronizado e depende do supervisor escolar responsável, da interpretação do supervisor técnico e do dirigente regional que está na função. A alternância de padrão foi apontada por todos os sujeitos entrevistados como uma característica que acompanha a formalização das ações de ampliação da jornada escolar.

Um dos supervisores compartilhou o percurso avaliativo que adota, descrito no trecho abaixo:

S1: Aliás, pela legislação ela fala que tem que ter uma... uma avaliação semestral. No “Ampliar” existia uma avaliação que eles já davam, fixa, você já viu?

P: Em algumas escolas sim, mas não vi um padrão.

[entrega folha com modelo de avaliação]

S1: Não, mas... talvez em termos quantitativos... Porque assim, você tem um mínimo de alunos por turma, se não tiver, você tem que recolocar, senão tem que extinguir a turma - acho meio complicado extingui-la no meio do caminho, porque alguém está interessado, não é? Enfim, eu tento sempre segurar o máximo que eu posso. Tem alguns outros indicadores aqui que não são quantitativos [faz a leitura da folha] “Indique por exemplo, por ordem de importância, três ações desenvolvidas pela equipe para apresentação do programa para pais e alunos”, porque também tem que ser conquistado com os pais, porque nem todos os alunos vão. Eu vou deixar isso com você.

P: Obrigada.

S1: Aí o que que acontece, essa daqui era do “Ampliar”, não tinha do “Mais Educação”, eu adaptei para não perder essa possibilidade de fazer essa avaliação, não criei com eles instrumentos.

P: Ah tá, esse aqui foi você que adaptou do “Ampliar”?

S1: Eu só mudei o nome. Porque? Porque eu tinha que fazer uma avaliação.

P: Eu não entendi, esse instrumento então é feito coletivamente?

S1: Eu deixo na escola.

P: Para a escola fazer com...?

S1: Isso.

P: Com os professores que são envolvidos?

S1: Isso. Eu deixo... já tinha o “Ampliar”, a maioria das escolas – ou quase todas as escolas que eu passei – tem esse material, porque eu peço a cada seis meses para a gente fazer essa avaliação.

P: Eles fazem e você pega?

S1: Isso. Ai eu analiso... A gente vê o que precisa em termos de quantidade de alunos se precisa extinguir, continuar, redimensionar, a gente tem que fazer alguma coisa...

P: Entendi.

(...)

S1: Isso tudo que está aqui [aponta para folha] devia conversar com o setor, setor não, com o que hoje chama DICEU, que era Programas Especiais e depois Educação Integral, hoje DICEU, porque? Porque teria que ter o suporte e toda dificuldade que tivesse a escola que fosse dado suporte via aqui. Só que isso aqui não circula, ou seja, sabe uma avaliação que ela não dá continuidade e ninguém também nunca solicitou dos outros setores? Então ela tem uma parada.

Nesse caso está evidenciado o pouco diálogo entre os gestores locais e externos à escola: a avaliação é feita dentro da escola, sem circulação com outros setores. Essa ausência de articulação entre as instâncias gestoras foi destacada também por D1:

D1: Como é uma coisa que fica restrita à escola, cada escola tem o seu projeto ou os seus projetos, a DRE não consegue fazer um mapeamento de quais projetos tem em cada escola, ou nunca quis fazer um negócio para valer. Eles fazem de alguns temas que interessam para eles, por exemplo “sustentabilidade”, que está forte – então eu já recebi vários e-mails pedindo para mapear ações de sustentabilidade, como horta, captação de água de chuva, isso de vez em quando aparece, para a gente preencher planilhas sobre esses projetos.

Mas dança, coral, teatro, nunca me pediram para preencher absolutamente nada – é algo que fica restrito às escolas. (...) Não teve interesse da SME de saber o que acontece nas escolas em relação aos projetos, nunca vi estatística, levantamento, nunca vi absolutamente nada disso. É algo que acontece nas escolas, e morre por aí, nesse nível.

Na confluência entre a documentação escolar, a legislação e as entrevistas realizadas percebemos que não há uma preocupação sistemática do governo municipal em garantir o oferecimento e acompanhamento pedagógico das ações realizadas na ampliação da jornada escolar do ensino fundamental. Foram reconhecidas iniciativas esparsas, ligadas a determinado governo municipal, sem mecanismos legais para garantir a oferta dessas ações.

Mais uma vez pode-se afirmar que a gestão local – ou seja, a equipe gestora localizada dentro da escola, composta por diretor, assistente e coordenador pedagógico - assume um papel definidor na atuação do contraturno, por meio da elaboração de processos avaliativos. Em uma das escolas pesquisadas, foram criados procedimentos próprios a partir da experiência institucional, para o acompanhamento e reformulação dos projetos. A Emef Paulo Leminski incorporou um momento periódico de avaliação conjunta entre docente e equipe gestora sobre as ações realizadas e projeção para o ano seguinte. A partir dessa análise coletiva é elaborado um texto, anexado ao projeto, de modo que esse registro fica disponível na escola para consulta. Vejamos alguns trechos desse material:

*Avaliação do Projeto “Estudos Teatrais”, ano 2013, no âmbito do programa “Ampliar”, na Emef Paulo Leminski:*

Portanto, como a maioria dos alunos era iniciante foi necessário adequar os nosso estudo às necessidades desses alunos novos, que pouco conheciam sobre a linguagem teatral. Ao longo do ano estudamos elementos teatrais como o Espaço, técnicas básicas de interpretação a partir dos estudos de Stanislavski, o corpo neutro do ator, a integração de grupo, a improvisação, a criatividade, a desenvoltura, a leitura e interpretação de texto, a voz, o ofício do ator e os elementos cênicos (cenário, figurino e adereços). O grupo também foi duas vezes ao teatro assistir e debater com atores profissionais sobre o ofício e a linguagem teatral.

(...)

Como consequência do trabalho, observação reiterada pelos próprios alunos na sua avaliação final, os alunos ganharam melhor controle sobre seu corpo e voz além de perceber a necessidade da integração e respeito uns pelos outros no grupo, a importância da disciplina, da assiduidade, e da leitura e retomada ao texto sempre que necessário. Os alunos relataram também sobre sua maior interação e estreitamento dos laços de amizade e respeito entre si, chegando a mudar suas opiniões negativas uns sobre os outros que tinham anteriormente. O aspecto negativo do trabalho foi a grande quantidade de faltas dos alunos ao longo do curso e o abandono deste por alguns alunos.

Essa instituição incorporou a auto avaliação e o registro dessa reflexão como procedimento inerente à continuidade dos projetos de contraturno. Já a Emef Hilda Hilst encontra-se em um momento de revisão dos processos avaliativos até então praticados pela gestão anterior. A fala destacada sintetiza esse percurso:

Olha, eu quero fazer uma avaliação envolvendo Conselho de escola, envolvendo os professores, assim é meu desejo – não sei se vou conseguir, ter perna, ter fôlego para esse tipo de ação – porque a portaria, você já deve ter lido, ela fala que a gente tem que fazer avaliações ali, do projeto né. Eu passei no Conselho, logo no começo do ano, eu apresentei os projetos, os novos os professores foram apresentar, e *foi aprovado mas sem elementos de avaliação*. (D4)

Nessa escola os projetos de contraturno também estão incorporados à rotina escolar, assumidos como algo inerente ao ano letivo. A identificação dessa permanência pela recente direção suscitou os questionamentos sobre a qualidade e empobrecimento de projetos de ampliação da jornada escolar, justamente quando tornam-se mera repetição do currículo obrigatório, desconectados de uma reflexão sobre as necessidades da comunidade escolar.

São identificados, portanto, diferentes mecanismos – ou mesmo a ausência – de avaliação sobre as ações desenvolvidas no contraturno do estudantes que colaboram para construir uma opinião sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Avaliar configura-se também como parte das estratégias da gestão local na execução e permanência do contraturno.

A tese mais comum sobre a definição do tempo escolar é a de que a distribuição e a organização da jornada de trabalho vêm impostas por determinações governamentais e de acordo com os preceitos de ensino e aprendizagem. (...) Todavia, há ainda novos elementos de análise a serem considerados, isto é, como a cultura escolar tem respondido a essas determinações e quais as inovações e modificações do tempo promovidas pela prática escolar a partir das ações propostas para as escolas. (ARCO-VERDE, 2012, p. 88)

Em seu aspecto político, os programas municipais de aumento da jornada escolar pesquisados concentram na gestão escolar local a responsabilidade pelo oferecimento, currículo e avaliação dos projetos de contraturno sem, entretanto, investir na ampliação da infraestrutura local. Ao mesmo tempo, não há mecanismos de garantia de oferta, qualidade e expansão desse atendimento para todos os estudantes da instituição.

A discussão sobre a qualidade e a manutenção dos projetos de contraturno também foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa por duas ideias opostas: ficar mais tempo na escola significa *confinar* o estudante ou *abrir possibilidades* pedagógicas? Vejamos nas falas destacadas a relação dos estudantes com o espaço escolar.

D1: Eles gostam de estar com os colegas, gostam de estar aqui, talvez se sintam protegidos, têm coisas para fazer aqui.

P: Você acha que tem a ver com a falta de outros espaços na região ou não?

D1: Tem sim. O que eles falam é: “eu vou para casa e não tenho nada para fazer, vou ter que arrumar a casa, ajudar minha mãe”, então eles gostam de estar aqui, isso é

inegável. (...) Mas são coisas diferentes: gostar de estudar é uma coisa, outra é gostar de estar aqui. Ficar aqui é legal, eles gostam de estar aqui, é um pouco nesse sentido - e se eles podem estar aqui, porque não? É lógico que tem alunos que querem estar aqui, mas não querem fazer projetos, querem estar aqui com os amigos, simplesmente conversar, ficar, dar risada. Eu acho que é um pouco isso: deles se sentirem bem aqui.

D2: A gente concorda que, principalmente para o bairro que a gente atende, as crianças precisam ter outras ofertas além do currículo tradicional, porque as crianças não tem outros espaços. O grêmio tem organizado há dois anos umas sessões de cinema aqui na escola a noite e os alunos vem, porque? Porque naquele momento não tem outra atividade que possa fazer, às vezes nem era uma coisa que ele desejava fazer, mas ele vem, porque? “vou ficar aqui sem fazer nada? Vou lá pelo menos para encontrar meus amigos”, na pior das hipóteses “vou encontrar meus amigos”.

Então é um bairro que tem muita deficiência do ponto de vista sócio cultural, econômico, financeiro; metade das nossas famílias estão no bolsa família – pouco mais da metade agora, tem 350 no bolsa família – a gente sabe que o bolsa família são aqueles... não são os pobres que são atendidos, são os miseráveis e de fato a gente conhece algumas famílias né, tem umas que em um momento ou outro falta alimentação; faltam coisas básicas, essenciais. Muitas famílias não tem saneamento básico em casa, rede de esgoto; às vezes em chuva acontecem coisas que as famílias ficam bem debilitadas; não tem espaço, divide espaços pequenos com muitas crianças, têm que dormir junto, então tem uma série de coisas...

Então essas crianças, a gente entende que elas precisam ter esse espaço; infelizmente a escola não consegue atender todos esses espaços por uma questão estrutural, inclusive. Sempre a estrutura está ocupada: você tem a quadra, mas sempre está ocupada – em que momento você tem a quadra livre? No momento de intervalo entre os turnos ou final de semana. Então você tem uma estrutura, mas uma estrutura que está sempre ocupada; então você não consegue oferecer muito mais atividades do que aqueles que já são oferecidas... quando não está um grupo aqui, está outro grupo da escola.

Então acho que falta um pouco uma... uma fala mais sistemática na política educacional com relação aos contraturnos, isso.

Esses trechos sintetizam uma concepção corroborada pela análise das outras entrevistas, da documentação escolar e do próprio campo: o reconhecimento da instituição escolar para a comunidade do entorno. Nesses espaços, as possibilidades de acesso à cultura e entretenimento são precárias, além da violência no convívio com o tráfico de drogas – presente na rotina de toda juventude pobre paulistana. Ignorar essa característica é fechar os olhos para a realidade das periferias brasileiras e desconsiderar o lugar social da escola pública nesse contexto. Se essa instituição não se abrir para a possibilidade de circulação e produção cultural, de que maneira esses estudantes terão acesso a esse conhecimento?

A partir da percepção desse lugar da instituição educativa e da valorização e reconhecimento desse espaço pelos estudantes como atrativo e acolhedor, garante-se a qualidade desse tempo ampliado e de infraestrutura adequada. Essa discussão pauta-se pela noção de qualidade social da escola pública.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Nesse sentido, estar na escola não é confinar os estudantes, mas sim criar um ponto de partida para a circulação – tanto prática, porque essa instituição promove várias saídas pedagógicas – quanto simbólica, pelas possibilidades de conhecimento que oportuniza.

Vejamos a divergência desse discursos nos últimos trechos selecionados.

S1: Eu acho interessante, mas eu questiono o fato: as pessoas não podem circular? Eu quero deixar o pobre no lugar em que ele está? É nesse sentido que eu quero... eu vou deixar o pobre vinculado àquele território? Se ele quiser circular ele não pode porque não tem dinheiro ou que não é para ele ter acesso?

É o território onde ele reside, eu tenho território do Butantã, subdistrito, eu vou circular os meus... os usuários, àquele espaço do Jardim Jaqueline. Tanto no sentido de saúde, os recursos esportivos, culturais, ali. Eu deixo de fazer com que ele circule. Qual é essa minha ideia: eu quero prende-los ali? Porque na favela a gente prende eles em cima, depois eles desceram o muro, pularam o muro da favela, agora a gente está no território? Então aquilo me incomoda muito.

Nesse discurso, a escola não é identificada como um lugar de possibilidades de circulação de ideias, valores e cultura; mas sim de restrição. Além de uma percepção restritiva sobre a cultura escolar, essa fala ignora as inúmeras saídas para museus, parques, espaços esportivos e teatros registradas nos cadernos de acompanhamento dos projetos de contraturno.

Em outra perspectiva, a ampliação da jornada escolar é compreendida por estudantes e familiares como uma possibilidade de circular por diferentes conhecimentos

Então tem assim, criança que vem – que você tinha perguntado, o que faz ficar, a questão da família – tem criança que quer experimentar, então ela vai, sai um pouco, vai experimentando tudo, aí fica em um, fica em outro. É engraçado porque normalmente quem fica em um, fica em todos. Então aí o que eu percebo: eles querem coisas diferentes, são as crianças que tem vontade de fazer coisas diferentes, que querem ficar mais tempo na escola, são os que mais ficam. E tem os pais que querem experimentar também, tem pai que põe a criança para ver como fica e que às vezes tira e que às vezes deixa; então tem essa questão muito do experimentar. (P1)

A produção escolar na maioria dos projetos de contraturno reforça diretrizes pedagógicas na elaboração dos conteúdos e construção curricular. A avaliação da maioria dos gestores entrevistados é positiva em relação às práticas de aumento do tempo de permanência do aluno no ensino fundamental, ao lado do reconhecimento das deficiências estruturais e avaliativas. Desafio pontuado pelo gestor do Núcleo de Educação Integral.

É difícil de mensurar... porque o professor de xadrez pediu remoção e saiu da escola, então a criança participou por um, dois anos e não tem mais, como saber se isso efetivamente ajuda? Hoje é muito difícil de saber. Empiricamente eu fiz um levantamento das escolas que tiveram seu IDEB no ano 2013 mais alto, todas elas tinham atividades complementares há mais de 4 anos, havia uma rotatividade menor de professores, então será que isso são elementos que comprovam o benefício? (N1)

Nesse contexto, a defesa da permanência da ampliação da jornada escolar dos alunos de ensino fundamental está referendada na avaliação positiva feita por docentes, equipe gestora local, alunos e familiares. Essa posição é corroborada pela noção de que há nesses projetos ganho pedagógico e o oferecimento e produção de conhecimento. É nesse espaço que estudantes da escola pública têm acessado variadas formas de cultura e expressão – na contramão do discurso de que as escolas públicas para pobres só conseguirão progredir com infinitas aulas de português, matemática e repetição de conhecimentos taxados como universais; enquanto ricos acessam cursos de música, frequentam cinema e parques. Na década de 1950, Anísio Teixeira destacava essa mesma precarização das potencialidades e conhecimento das instituições públicas de ensino e seus docentes.

Com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teórico ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a "sebenta"! (TEIXEIRA, 1953).

Nessa noção de qualidade social da educação há ainda um jogo de negociação com a comunidade escolar que não é medida em avaliações de larga escala que objetiva mensurar o rendimento curricular. O uso do espaço escolar fora do tempo considerado obrigatório foi destacado como um fator que aproxima a vizinhança da instituição – aproxima no sentido de

valorização e cuidado da estrutura física, de olhar para a escola e seus funcionários como uma instituição integrada àquela região.

Retomando Chico de Oliveira, a ampliação da jornada escolar na rede municipal assemelha-se à figura do ornitorrinco, com características de diferentes origens, que ora se contradizem, ora se encontram. Valorizado pela rede, mas sem investimento adequado; é parte das metas do Plano Municipal, mas não tem acompanhamento ou registro sistematizado; o oferecimento das atividades é feito por docentes concursados e com formação própria, mas não recebem acompanhamento pedagógico contínuo; os estudantes querem estar na escola mais horas, mas não necessariamente em atividades supervisionadas. Ao lado do reconhecimento das fragilidades dessa política, identifica-se ganho pedagógico e o aumento da qualidade social da escola pública. Nessa perspectiva, é necessário construir programas que tragam garantias e ofereçam condições para desenvolver o trabalho de ampliação da jornada escolar do ensino fundamental em toda sua potencialidade.

\*\*\*

A maioria dos gestores entrevistados avalia de maneira positiva as práticas de aumento do tempo de permanência do aluno no ensino fundamental, ao lado do reconhecimento das deficiências estruturais e avaliativas. Nesse processo foram identificadas estratégias para a gestão dos aspectos sócio culturais dos projetos oferecidos no contraturno dos alunos, o papel definidor da gestão escolar e a articulação entre as demandas locais e da rede municipal de ensino.

Os projetos de contraturno da rede municipal de São Paulo foram identificados como um espaço de possibilidade para produção de um conhecimento cultural, que envolve tanto a criação de obras quanto de repensar hábitos e tradições. Parte desse material foi organizado de forma digital, em páginas do tipo blog ou canais de vídeo elaborados conjuntamente entre docentes e estudantes. Sobre os conteúdos apresentados nos projetos de cunho cultural, eles são elaborados pelo docente, a partir de seus conhecimentos e dos objetivos da atividade. São, também, um produto concebido especificamente para o espaço da ampliação da jornada escolar.

Em seu aspecto político, os programas municipais de aumento da jornada escolar pesquisados concentram na gestão escolar local a responsabilidade pelo oferecimento, currículo e avaliação dos projetos de contraturno sem, entretanto, investir na ampliação da infraestrutura

local. Ao mesmo tempo, não há mecanismos de garantia de oferecimento, qualidade e expansão desse atendimento para todos os estudantes da instituição, tampouco da rede municipal de ensino.

Os aspectos pedagógicos e sociais destacados pelos diferentes níveis da gestão estão associados à produção de uma cultura escolar – nos processos avaliativos, nos produtos dos projetos de contraturno (vídeos, músicas, jornais, blogs, jogos, apresentações), nas práticas sociais dos estudantes – e no reconhecimento de melhor aproveitamento nas atividades do horário regular e de valorização do estudante

Ainda que valorizado pela rede municipal de São Paulo por meio de ações de incentivo e programas de adesão, a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino fundamental não conta com investimentos de longo prazo em infraestrutura; tampouco em acompanhamento pedagógico e oferta de formação específica.

Nesse contexto, a defesa da permanência da ampliação da jornada escolar dos alunos de ensino fundamental está referenciada por docentes, equipe gestora local, alunos e familiares. Essa posição é corroborada pela noção de que há nesses projetos ganho pedagógico, o oferecimento e produção de cultura. É nesse espaço que estudantes da escola pública têm acessado variadas formas de conhecimento e expressão cultural. A partir da percepção desse lugar da instituição educativa e reconhecimento desse espaço pelos estudantes como atrativo e acolhedor, urge garantir a qualidade desse tempo ampliado e de infraestrutura adequada em uma perspectiva da qualidade social da escola pública para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e tem por objeto a gestão da ampliação da jornada escolar do ensino fundamental em três escolas públicas da rede municipal de São Paulo.

A jornada escolar é definida por um período de horas e por características institucionais próprias. Esse *tempo* e essa *forma* escolar podem ser organizados de diferentes maneiras, a partir de concepções educacionais e políticas específicas. No âmbito da rede municipal de São Paulo, a jornada escolar do ensino fundamental tem sido alvo de programas que propõe alterar sua duração e parte de sua instituição, definida como espaço do contraturno. O contraturno caracteriza-se por atividades realizadas fora do tempo considerado mínimo obrigatório dos estudantes e é regulamentado por uma legislação específica. A gestão desse espaço, na rede municipal de São Paulo, é realizada pelos professores responsáveis pelas práticas ali desenvolvidas e pela equipe gestora da escola – formada por coordenadores pedagógicos, diretores e assistentes de direção.

Nessa perspectiva, o contraturno é compreendido como um local de disputa entre os programas educacionais propostos pelas políticas públicas municipais e os projetos concebidos pelas escolas. Esse espaço está inserido em uma instituição que tem sua gestão tensionada pelas regulamentações municipais e federais para ampliação da jornada escolar do ensino fundamental.

O objeto é pensado a partir de três pontos de vista: as legislações educacionais para o ensino básico elaboradas em nível federal e municipal, os projetos propostos nas escolas e as demandas dos sujeitos envolvidos na execução das atividades de ampliação da jornada escolar (docentes, gestores e estudantes). São consideradas nessa pesquisa os programas municipais estabelecidos no período de 2005 a 2013, denominados “São Paulo é uma escola” (Decreto 46017/2005), “Ampliar” (Decreto 52342/2011), e “Mais educação São Paulo” (Decreto 54452/2013). Foram selecionadas também as propostas para o aumento do tempo de permanência do aluno na escola formuladas nos Projetos Político Pedagógicos de três unidades educacionais, integrantes da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT).

O recorte geográfico foi necessário por conta do tamanho dessa rede: em 2017 são 3579 escolas que atendem cerca de 1 milhão de alunos. A Diretoria Regional de Educação do Butantã é responsável por aproximadamente 700 docentes e 20 mil estudantes de ensino fundamental,

distribuídos em 33 unidades de ensino. Além da seleção para viabilizar a pesquisa, a escolha por essa região foi pautada pela minha atuação como professora em uma escola nessa área. Foi também a partir da minha experiência que conheci e aproximei-me do objeto dessa dissertação.

Estudar políticas públicas para a educação básica é um desafio especialmente árduo. Por um lado, há um extenso acervo de leis, diretrizes e regulamentações oficiais publicadas que precisam ser acompanhadas e interpretadas. Em alguns casos, governos desfazem programas criados em gestões anteriores, que tornam a ser refeitos e remodelados poucos anos depois. Ficamos assim, ao sabor dos ventos eleitorais e de políticas que são feitas em caráter temporário, associadas a determinados grupos e interesses vinculados ao poder de Estado. Do outro lado estão estudantes, gestores, docentes, famílias e toda comunidade que trabalha e vive no entorno de uma escola. Como professora da rede pública municipal de São Paulo, vivenciei diversas vezes as mudanças ocasionadas por transições de governo e vi nossa rotina ser inundada por novas demandas e propostas, nem sempre sustentadas por longo prazo.

Por isso acredito que uma pesquisa sobre políticas públicas em educação deve ser feita nesse duplo caminho: de um lado a análise dos discursos e da legislação, e de outro a prática educativa. Leis e articulações políticas pautam investimentos, acordos e mesmo a construção de opiniões públicas – é corriqueiro ouvirmos julgamentos sobre a escola formulados apenas a partir de uma propaganda oficial transmitida pela televisão. Uma instituição educativa, entretanto, não é cópia fiel de diretrizes externas. Educadores assumem as demandas legais e, ao mesmo tempo, ressignificam e criam práticas a partir de seu conhecimento e das necessidades locais. O espaço da escola pública brasileira é diverso, por isso necessita de uma aproximação atenta para identificar o que há de potência e o que há de equívoco em sua atuação.

A questão norteadora dessa pesquisa - como os aspectos políticos, pedagógicos e sociais incidiram na gestão da ampliação da jornada escolar – foi compreendida em conjunto com as entrevistas e os documentos escolares, relacionados a partir das categorias do materialismo histórico dialético e das categorias analíticas: gestão, cultura e jornada escolar. A gestão considerada em suas condições e práticas de atuação; a cultura como espaço de produção e conhecimento; e a jornada escolar em suas formas de organização da instituição educativa. A discussão do material do campo foi elaborada com as categorias autonomia, gestão e cultura escolar; apresentadas em pares dialéticos de análise: discurso e prática, centralização e descentralização, repetição e produção.

A compreensão da ampliação da jornada escolar está em diálogo com as discussões e conceitos relacionados à educação integral, às funções sociais atribuídas à instituição escolar e

a qualidade social da escola pública. A partir da década de 1990, as regulamentações nacionais para o ensino fundamental tem preconizado o aumento do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, prescrevendo ações que variaram do reforço pedagógico ao oferecimento de atividades consideradas culturais ou esportivas. Nesse movimento, estados e municípios têm criados programas próprios para dar conta de metas estipuladas em diretrizes nacionais para a educação básica.

O debate sobre a forma e o tempo escolar é perpassado pelos conceitos de *ampliação da jornada* e *educação integral*. Na discussão com autores que participaram na criação e implantação de políticas públicas e de pesquisas nesse campo, foram apontadas diferentes concepções para essas expressões. A *educação integral* tem sido associada a uma educação que preferencialmente dura mais tempo e é organizada em consideração às carências socioeconômicas dos alunos (incluindo alimentação e saúde), à valorização de diferentes culturas e conhecimentos (não só o científico, formal), e aos múltiplos recursos e espaços disponíveis (mídias, museus, o próprio bairro, equipamentos públicos em geral). Já a *ampliação da jornada* desvincula-se dessa organização escolar e concentra-se em garantir o aumento das horas de permanência na escola em ações variadas. Nas propostas de ampliação da jornada não há uma preocupação em reorganizar tempos e espaços para toda a escola, seus alunos, professores e gestores.

Nesse processo de disputas pela função da escola e sua organização, a gestão escolar ocupa um papel central, pois organiza a instituição, estabelece parâmetros para decisões coletivas e colabora na construção de uma identidade institucional, organizacional e histórica.

A rede municipal de São Paulo insere-se nesse movimento por meio de programas criados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Desde 2005, com o “São Paulo é uma escola”, ações pontuais de aumento do tempo de permanência do aluno na escola têm sido concentradas em diretrizes próprias. O “Ampliar” e o “Mais educação São Paulo” marcam a definição da prioridade para os professores da própria rede na atribuição das atividades de contraturno; a definição de regras para pagamento das horas adicionais trabalhadas e contabilização da atividade do contraturno para fins de evolução funcional; e responsabilidade pela elaboração do currículo, das turmas e acompanhamento das ações de ampliação da jornada escolar pela equipe gestora local.

Nas determinações legais estudadas, as expressões *contraturno*, *ampliação da jornada* e *projetos* são assumidas no estabelecimento do aumento das horas de permanência do estudante na escola. A escolha por esses conceitos marca a característica dessa política pública: são

estimuladas ações pontuais, em um espaço-tempo restrito, que envolve apenas parte dos docentes e alunos. Ainda que a discussão sobre educação integral tenha perpassado essa rede em diferentes momentos, a prática revelada pelo campo da pesquisa confirma a atuação parcial desses programas.

Tanto o “São Paulo é uma escola” quanto o “Ampliar” e o “Mais educação SP” apresentam-se como políticas de incentivo, que dependem da adesão da escola. Nesse sentido, a incorporação da jornada ampliada de estudantes do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo apresentou-se como um problema. A manutenção das atividades de aumento do tempo de permanência do aluno na escola foi discutida em seus aspectos políticos, pedagógicos e sociais. Os aspectos pedagógicos e sociais destacados pelos diferentes níveis da gestão estão associados à produção de uma cultura escolar – nos processos avaliativos, nos produtos dos projetos de contraturno (vídeos, músicas, jornais, blogs, jogos, apresentações), nas práticas sociais dos estudantes – e no reconhecimento de melhor aproveitamento nas atividades do horário regular e de valorização do estudante.

Os programas municipais estudados configuram-se como uma política descentralizadora, que delega para instâncias locais a responsabilidade pelo oferecimento, execução, avaliação e manutenção das atividades de contraturno. Ao mesmo tempo em que aumentar a jornada do ensino fundamental é parte das metas do Plano Municipal de Educação de 2015 e do Plano Nacional de Educação 2014, não há acompanhamento ou registro sistemático dessas iniciativas; tampouco investimento em ampliação estrutural ou de recursos humanos.

Nesse cenário, a gestão escolar assume o discurso-prática de autonomia como estratégia para manutenção dos projetos de contraturno na possibilidade de construção do cronograma e currículo; na escolha por determinada legislação em detrimento de outra; e na reformulação de propostas de acordo com as demandas da instituição.

Enquanto política pública, o discurso da autonomia e respeito às necessidades locais preconizado na legislação encobre a falta de investimento na execução de um amplo programa, que fosse abrangente para toda a rede de ensino. Ao invés de destinar infraestrutura e recursos humanos para garantir a ampliação da jornada do ensino fundamental em toda as escolas, para todos os estudantes, criam-se ações isoladas que atendem parte dos alunos, aumentam a responsabilidade dos gestores locais e cooptam uma parcela dos docentes.

Nesse contexto, a defesa da permanência da ampliação da jornada escolar dos alunos de ensino fundamental está pautada na avaliação positiva feita por docentes, equipe gestora local,

alunos e familiares. Essa posição é corroborada pela noção de que há nesses projetos ganho pedagógico e o oferecimento e produção de conhecimento. É nesse espaço que estudantes da escola pública têm acessado variadas formas de cultura e expressão – na contramão do discurso de que as escolas públicas para pobres só conseguirão progredir com infinitas aulas de português e matemática; enquanto ricos acessam cursos de música, frequentam cinema, museus e parques.

Há ainda um jogo de negociação com a comunidade escolar que não é medida em avaliações de larga escala que objetivam mensurar o rendimento curricular. O uso do espaço da escola fora do tempo considerado obrigatório foi destacado como um fator que aproxima a vizinhança da instituição – aproxima no sentido de valorização e cuidado da estrutura física, de olhar para aquele lugar e seus funcionários como uma instituição integrada àquela região.

Os projetos elaborados para o contraturno foram identificados, majoritariamente, como espaços que contribuem para a qualidade social da escola. Há o reconhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes; são ofertadas ações que promovem a cidadania e o protagonismo dos alunos; além da produção de um conhecimento cultural.

O quadro da atuação da ampliação da jornada escolar do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo é heterogêneo e complexo. Os entrevistados e a análise da documentação escolar apontaram problemas que interferem no oferecimento e na qualidade dessas ações: frágil acompanhamento pedagógico; irregularidade de oferta; carência de investimento em estrutura física e recursos humanos. Apontar e reconhecer essas características faz parte de uma postura crítica diante do quadro encontrado e da reflexão necessária para o aprimoramento dos programas e práticas de aumento da jornada do ensino fundamental.

O formato do espaço-tempo escolar foi alterado inúmeras vezes ao longo da história da educação. Nessa discussão, são pontuadas as questões sobre o que fazer nas horas consideradas adicionais; como garantir o aprendizado dos estudantes; e quais responsabilidades podem ser atribuídas à escola. Atualmente, podemos observar uma pressão por uma instituição que tenha um tempo alongado – um tempo cada vez mais semelhante ao do mundo do trabalho. Enquanto os pais trabalham, os filhos estão na escola – estudando, ampliando conhecimentos e horizontes, socializando, se divertindo ou apenas alimentados e seguros da violência social. Nesse sentido, pensar sobre o formato e a identidade da escola é também refletir sobre qual sociedade queremos construir e as finalidades da educação.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. In: *Revista Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANDERSON, Perry. “A tradição clássica” e “O advento do marxismo ocidental”. Em: \_\_\_\_ *Considerações sobre o marxismo ocidental*. Porto: Edições Afrontamento, 1976

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. “Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico”. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, v.25, n.88, p.83-97, jul/dez. 2012.

ARDITO, Lilian Barone Vieira. *A melhoria da qualidade da educação a partir de ações extracurriculares: política educacional no município de São Paulo e a ampliação da função da escola*. Dissertação de mestrado, 2009, PUC/SP.

AZANHA, José Mário Pires. “Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas.” In: *Revista USP, Dossiê Educação*, no. 8, p. 65-69, dez-jan-fev 1990-91.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. “Os arquivos escolares como fonte para a história da educação.” In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 10, p. 193-219, jul./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em 10/10/2016.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo.* Ministério da educação, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca> (acesso em 09/02/2017)

\_\_\_\_\_. *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, decreto 60.94 de 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação*, Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007 e decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei 9394/1996.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*, lei 10172 de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, lei 13005 de 25 de junho de 2014.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRZEZINSKI, Iria (2010). Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: embates entre Projetos antagônicos de sociedade e de educação. In: Rio de Janeiro: *Trab. Educ. Saúde*. V. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do plano de metas compromisso todos pela educação. In: *Revista brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 26, n.3, p.535-550, set/dez 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição”. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out.- dez. 2015.

\_\_\_\_\_. “O declínio do sentido público da educação”. In: *Revista brasileira Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CASASSUS, Juan. “A centralização e a descentralização da educação”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p. 37-42, 1995.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: *Revista Em Aberto*, v. 22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

CELLA, Rosenei. *Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. Dissertação, UPF, 2010.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. “Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual”. In: MOLL, Jacqueline... [et al.] *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. Págs. 72-81.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. Em: *Revista Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

DRAIBE, Sonia. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lúcia Carbral (org.). *Descentralização da educação. Novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_ ; VIDAL, Diana. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14; p. 19-34.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. “Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social”. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (orgs.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FERREIRA, Jaime Ricardo. *O programa mais educação: as repercussões da formação docente na prática escolar*. 2012. 141 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Brasília, Universidade de Brasília, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. “Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação.” In: \_\_\_\_\_ (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Revista Teoria & Educação*, 1992, p. 28-49.

FREIRE, Paulo. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma ‘pedagogia situada’ e o *empowerment*? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *O educador: vida e morte*. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Greal, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. “CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?”. In: *Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.” In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. “A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil”. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GINZBURG, Jaime. “A interpretação do rastro em Walter Benjamin”. In: SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (orgs.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. “Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura”. In: \_\_\_\_\_. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* Dissertação, PUC -Campinas, 2009.

GORENDER, Jacob. “Introdução. O nascimento do materialismo histórico”. In: MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, pág.XIV-XV

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. In: *Revista Brasileira Est. Pedag. Brasília*, v.90, n.224, p.35-58, jan./abr. 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. In: *Revista da História*, 148 (1º. 2003), Departamento de História/FFLCH – USP, 2003, p. 9-34.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista brasileira de história da educação*, no. 1 jan/jul 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LATTOUF, Marlene de Paula; HILSDORF, Maria Lúcia. “A participação das mulheres nas origens do ensino municipal de São Paulo”. Apresentação congresso “Sociedade brasileira de História da Educação”, Natal, 2002.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. “Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?” In: *Revista Em Aberto*, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

LESSARD, Claude. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011.

LIMA, Licínio. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola”. In: *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.38, p.13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. “Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública”. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da. *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”*. SP: Boitempo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Gláucia Pereira de Lima Pontes. *A descentralização de recursos federais no Programa Mais Educação*. Dissertação, UnB, 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.207-232, março/ 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. “Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral”. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, v.22, n.60, p. 15-31, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Literatura e representações da escola pública de horário integral. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.97 2004, p. 40-56

\_\_\_\_\_. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, 2016, n.33.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “CIEP – Centro Integrado de Educação Pública alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?” In: *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez. 1989, p. 45-63.

MOLL, Jaqueline. “A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública”. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos*. Porto Alegre, Artmed, 2012. p. 129-146.

\_\_\_\_\_. Verbete: escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A. et al. (org), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MUSSE, Ricardo. “As aventuras do marxismo no Brasil”. In.: *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 409-425, Maio/Ago. 2015.

\_\_\_\_\_. “A gênese do conceito de marxismo ocidental”. In: *Espaço livre*, v. 7, p. 42-48, 2012.

OLIVEIRA, Clenilde Martins. A municipalização da educação no estado de São Paulo. In: *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, realizado em 26 a 29 de outubro de 2009, na PUC/PR

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: \_\_\_\_; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. O ornitorrinco. In: \_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista e O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça”. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, p.61-74, Mai/Jun/Jul/Ago 1999.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Gilda Cardoso de.” Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev /Mar/Abr, 2005 No 28, p.5-23.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. *Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente*. 2012. 211 f, tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira. *A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um*. Tese, UFRGS, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar. Educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia. 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/Eva%20Waisros%20Pereira.htm> (acesso em 26/03/2017)

PROTETTI, F. H. O conceito de descentralização: considerações a partir do campo científico da Gestão Educacional. In: *Política e Gestão Educacional* (Online), v. 6, p. 1-14, 2009.

RESES, Erlando; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. “O materialismo histórico dialético e o estudo de Políticas Públicas de Educação: questões do método”. In: SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. *Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

RIBEIRO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr.2009.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. Origem da rede municipal de ensino de São Paulo. In: *XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores, velhos e novos desafios*. 2015, Florianópolis/SC, Anais eletrônicos (disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares#R> acesso em 04/03/2017).

\_\_\_\_\_. *Escola municipal: a rede de ensino da capital paulista em revista (1968 – 1985)*. Dissertação, PUC-SP, 2016.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. *O programa mais educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?*. 2014, 221f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Nereide. *Função técnica e função política do supervisor*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC/SP), São Paulo, 1981.

SÃO PAULO, *Plano Municipal de Educação de São Paulo*, Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

SILVA, Alexandra Pereira da. *A prestação de contas na gestão do PDAF-DF: de diretor de escola a gestor financeiro?* Dissertação, UnB, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. *Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?* Tese, USP, 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. “Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa”. In: *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA, Marcos; Fonseca, GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da. *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, Nelson de Souza. *Programa Escola Integrada: desafios e possibilidades para gestão escolar*. Dissertação, UFJF, 2013.

SILVA-JÚNIOR, Celestino Alves da. “Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora”. In: \_\_\_\_\_; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SIMON, Roger I. “Pedagogia como uma tecnologia cultural”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Angeli Matias. *A supervisão escolar do município de São Paulo: da função à profissão*. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

\_\_\_\_\_. “Natureza e função da administração escolar”. In: *Revista Administração escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. p. 9-17. Bahia: Associação Nacional de Professores de administração escolar (ANPAE) sede provisória, 1968.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. Tese, UnB, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “As culturas escolares”. In: \_\_\_\_\_. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas*. Portugal: Edições pedagogo, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. “No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares.” In: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

\_\_\_\_\_. “Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa”. *História e educação*, 25, 2006, pp. 153-171.

## **ANEXOS**

- 1. Documento autorização da pesquisa na DRE Butantã**
- 2. Termo de consentimento livre e esclarecido**
- 3. Roteiro das entrevistas realizadas**
- 4. Organograma da rede municipal de ensino de São Paulo**
- 5. Quadro documentação do campo**
- 6. Processo de autorização e homologação projeto de ampliação da jornada escolar**

Folha de Informação nº 24

Do Expediente s/nº

em

19/05/2017

**Interessado:** MARCELA DE PAOLIS

**Assunto:** Pesquisa de Mestrado na EMEF [REDACTED]

À

Srs.(as) Diretores(as),

Tendo em vista os pareceres da Supervisão Escolar às fls. 12, fls.17, fls.18 e fls.19 do presente expediente, AUTORIZAMOS a realização da pesquisa intitulada "Ampliação da Jornada Escolar no Ensino Fundamental: Gestão e Cultura Escolar" por MARCELA DE PAOLIS, CPF nº 213 726 998 - 80, aluna regularmente matriculada no curso de mestrado da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A aluna pesquisadora deverá complementar o cronograma com as datas previstas para realização da pesquisa e apresentar a cada Unidade Educacional em data anterior ao início das atividades, conforme indicação da Supervisão Escolar em seus pareceres.

A Equipe Gestora da U.E. deverá indicar um (a) funcionário (a) para acompanhamento da estudante durante seu trabalho visando ao fiel cumprimento da pesquisa.

Ressaltamos que a utilização pela aluna pesquisadora de registro de imagem de quaisquer espaços da U.E. ou de alunos, só poderá ser realizada mediante autorização expressa da ASCOM da SME, antecipadamente.

A aluna pesquisadora deverá tomar ciência do memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à: EMEF - [REDACTED]

São Paulo, 19 de Maio de 2017.

Angeli Matias Teixeira

RF 690.809.8/1 RG 15.969.800-5

Diretora Regional de Educação

DRE BUTANTÃ

Digitado por

Silvia Maria Campos da Silveira  
Gabinete  
RF 540.980.2/4

Visto por

Silvia Maria Campos da Silveira  
Gabinete  
RF 540.980.2/4

# ANEXO 2



Universidade de Brasília / Faculdade de Educação  
Programa de pós-graduação em Educação  
Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF nº \_\_\_\_\_ concordo em participar por minha livre e espontânea

vontade da pesquisa “*Ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: gestão e cultura*

*escolar.*” a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no

Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da

Educação Básica, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Abádia da Silva.

Declaro estar esclarecido (a) e informado (a) de que a pesquisa visa estudar as circunstâncias da adesão aos programas municipais de ampliação da jornada escolar em seus aspectos políticos, pedagógicos e sociais na rede municipal de São Paulo.

Estou de ciente que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e é totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários ou governamentais. Também estou ciente de que esta entrevista será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora e tenho garantia do anonimato em relação às informações compartilhadas.

Durante a pesquisa, se houver dúvidas, serei esclarecido (a) pelo pesquisador responsável pelo e-mail paolismarcela@gmail.com

---

**Entrevistado (a)**

---

**Pesquisadora Marcela de Paolis**  
**CPF: 213726998-80**

**São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.**

# ANEXO 3

## Roteiro entrevista – Professor e Diretor

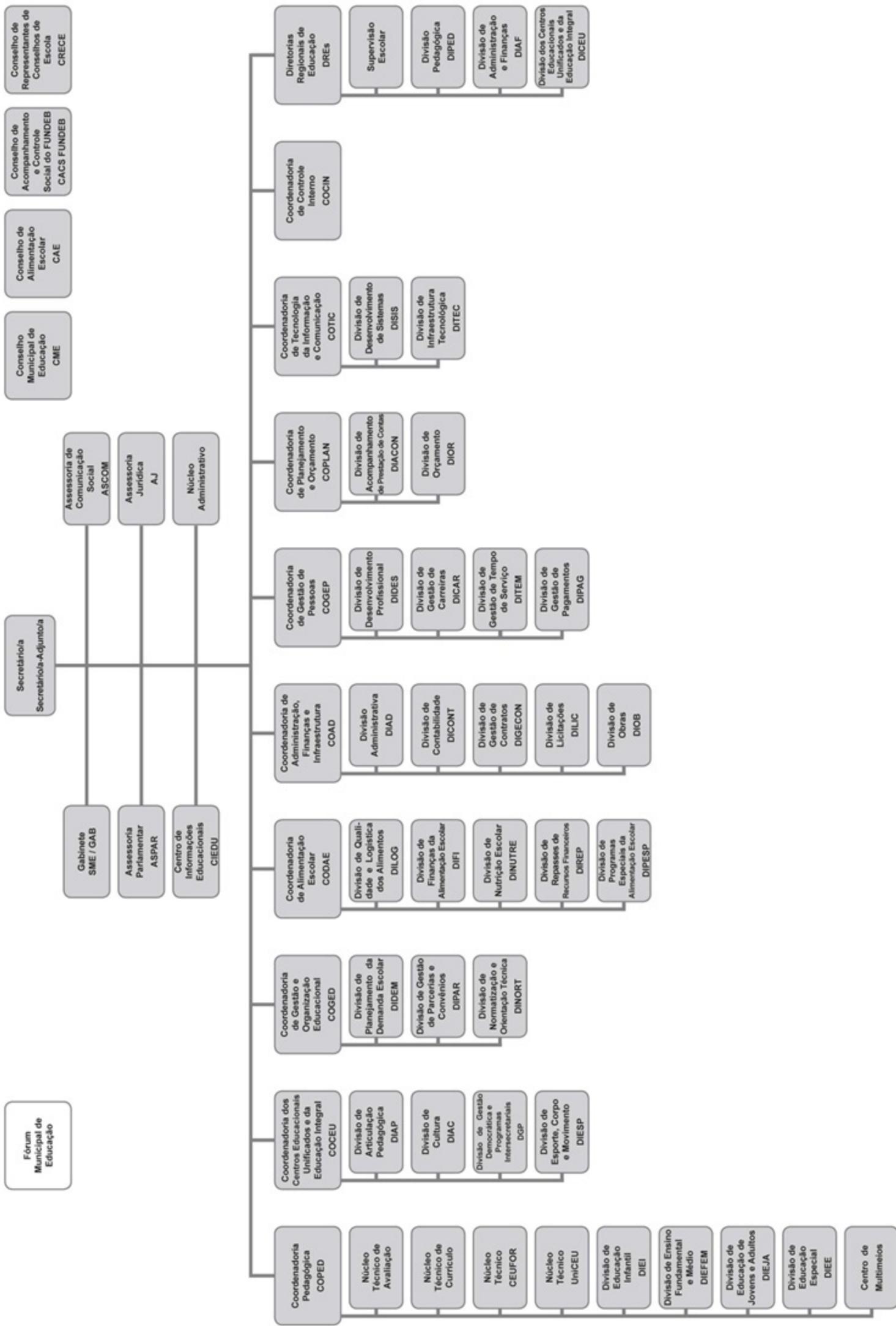
<b>Tema</b>	<b>Perguntas</b>
Sensibilização	1. Conte um pouco sobre sua trajetória como profissional (formação inicial, opção pela gestão, tempo nessa instituição e na rede).
Gestão	2. Como foi a adesão da escola ao programa de contraturno? 3. Porque a escola optou pelo programa municipal ou o federal? 4. O que garante a continuidade do contraturno ao longo dos anos?
Jornada	5. Quais impactos do contraturno na rotina escolar? 6. Você avalia que há diferenças entre as escolas que aderem e as que não aderem aos programas de ampliação da jornada? (Se sim, quais seriam?)
Cultura	7. Como os projetos de contraturno foram concebidos? 8. Quais motivos para a continuidade de um projeto de contraturno? 9. Há algum espaço de diálogo na rede municipal sobre os projetos?

## Roteiro entrevista – Supervisor de ensino

<b>Tema</b>	<b>Perguntas</b>
Sensibilização	1. Conte um pouco sobre sua trajetória como profissional (formação inicial, opção pela gestão, tempo nessa instituição e na rede).
Gestão	2. Como começou seu contato com os programas de ampliação da jornada escolar? 3. Como você avalia que são integrados os programas atuais para ampliação da jornada escolar nessa rede? (“SP Integral”, “Mais educação São Paulo”, “Mais educação federal”, “Educomunicação”)? 4. Há alguma forma de incentivo para as escolas aderirem a esses programas? 5. Quais critérios são usados na decisão pela continuidade ou exclusão de um projeto ao final do ano letivo?
Jornada	6. No período em que você acompanhou a implantação de programas de ampliação da jornada, é possível traçar um perfil das escolas que aderiram a esses programas?
Cultura	8. Quais motivos para a continuidade de um projeto de contraturno? 9. Há algum espaço de diálogo na rede municipal sobre os projetos?

# ANEXO 4

Decreto nº 56.793, de 4 de fevereiro de 2016



**Quadro 15: Material registrado nas três escolas de ensino fundamental da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE/BT)**

<b>Documentos</b>				
<b>Escolas</b>	<b>PPP</b>	<b>Atas reuniões de Conselho</b>	<b>Anexo Projetos contraturno</b>	<b>Outros</b>
Emef Caio Fernando Abreu	- 2012 - 2015 - 2017	De 2012 a 2017	-----	- Prestação de contas Mais educação federal 2014  - Projeto de Música 2016
Emef Hilda Hilst	- 2011 - 2012 - 2015 - 2016	De 2012 a 2017	- Mais Educação SP 2015 - Mais Educação SP 2016 - Mais Educação SP 2017	
Emef Paulo Leminski	- 2017 - 2015	De 2011 a 2017	- Anexo Ampliar e resumo de 7 projetos 2012 - Resumo 8 projetos do Ampliar 2013 - Mais Educação SP 2014 e resumo 6 projetos - Mais Educação SP 2015 e resumo 2 projetos - Resumo 5 projetos 2016 - Mais Educação SP 2017 e resumo 4 projetos	- Avaliação dos projetos Ampliar 2013 - Avaliação projeto jornal, espanhol, futsal, 2015 - Avaliação projeto coral, protagonismo, jornal, recuperação, xadrez 2016

Fonte: elaborado pela autora em dezembro de 2017.



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BUTANTÃ

Al. 1

Interessado: EMEF [REDACTED]

Assunto: Autorização e Homologação PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – Projetos:  
CANTA [REDACTED], JORNAL [REDACTED] E PROTAGONISMO JUVENIL

DRE - BUTANTÃ  
Senhor Diretor Regional de Educação,  
ANDRÉ BAFUME

Após análise dos PROJETOS CANTA [REDACTED], JORNAL [REDACTED] E PROTAGONISMO JUVENIL constituintes do Programa Mais Educação à luz da PORTARIA 5.930/2013, verificamos que os mesmos apresentam - se fundamentados, implicando assim maiores possibilidades de melhoria da qualidade da Educação.

Isto posto, somos pela homologação.

[Handwritten signature]  
Supervisora Escolar  
RF. [REDACTED]  
RG. [REDACTED]

São Paulo, 10 de maio de 2016

À Consideração Superior

DESPACHO DO DIRETOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO

À vista do parecer da Supervisora Escolar, Homologo os PROJETOS CANTA [REDACTED], JORNAL [REDACTED] E PROTAGONISMO JUVENIL constituintes do Programa Mais Educação

[Handwritten signature]  
ANDRÉ TUZ BAFUME  
R.F. 597.0628/2 RG. 16.353.815-3  
Diretor Regional de Educação  
Diretoria Regional de Educação - Butantã

2

EMEF [REDACTED]  
São Paulo, 10 de maio de 2016.

Senhora Diretora, AD e Coordenadores Pedagógicos

Trata-se da análise das atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar desenvolvidas na EMEF [REDACTED] com base na Portaria 5930/13 - SME, de 14 DE OUTUBRO DE 2013, a qual 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".

A equipe propôs a execução de dez projetos para o ano de 2014, são eles:

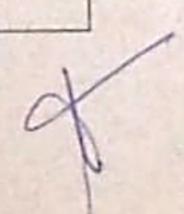
1. Projeto "CANTA [REDACTED]" - Professor [REDACTED]
2. Projeto "JORNAL [REDACTED]" - Professora [REDACTED]
3. Projeto "PROTAGONISMO JUVENIL" - [REDACTED]

Destes, temos que há compatibilidade entre o proposto pela unidade com os descritos no art. 22 da referida Portaria.

Com relação à estruturação dos projetos, determinada pelo art. 27 da Portaria 5930/13, optamos por analisar em separado cada um dos projetos apresentados e o resultado da análise segue em forma de quadros analíticos descritivos:

- Projeto CANTA [REDACTED] Professor [REDACTED]

Itens solicitados	Situação no documento	Observação
Período de execução De 30/03 a 08/12/2016	Solicitação atendida  Turma 1: quarta-feira, das 08h30 às 10h00/ quinta - feira das 16h00 às 17h30  (reservar período previsto na portaria para o lanche)	Aprovamos com a seguinte <i>ressalva</i> : que a equipe complete a lista de alunos participantes e nos envie ainda na 2ª quinzena de maio, além de verificarem se os alunos inscritos continuam frequentando as aulas. Turmas com menos de 15 alunos devem ser reorganizadas ou completadas.
I - Justificativa;	Solicitação atendida	Justificado política e pedagogicamente.
II - Objetivos Gerais;	Solicitação atendida	



III - Metas Gerais;	Solicitação atendida	
IV - Indicação dos projetos e programas a serem desenvolvidos;	Apresentado de forma individual para cada projeto	
V - Carga Horária de cada Projeto e total;	126h para cada turma	Para fazer jus ao modelo 4, o professor deverá ter carga horária de 144h/a, em um período de 8 meses completos e frequência de 85% da carga anual prevista, conforme o artigo 32. Dar ciência expressa ao professor.
VI - Cronograma das turmas;		Observar na carga horária o tempo reservado para o lanche.
VII- Recursos materiais e humanos;	Solicitação atendida.	-
VIII - Previsão trimestral de gastos;	Solicitação contemplada na forma que especificou.	Complementar - caso seja demandada finança específica.
IX - Referências bibliográficas;	Solicitação atendida	- Sugestão: indicar vídeos de musicalização disponíveis em plataformas e sítios de internet.
X - Parecer da Equipe Técnica;	Solicitação atendida.	-
XI- Aprovação do Conselho de Escola;	Solicitação atendida.	Anexar cópia

4. Projeto "JORNAL [REDACTED]" - Professora [REDACTED]

Itens solicitados	Situação no documento	Observação
Período de execução De 28/03 a 05/12/2016	Turma única - segundas e sextas - feiras, das 12h00 às 13h30	O horário respeita o tempo de descanso, alimentação e higiene dos alunos previsto na Portaria. <b>Favor incluir o horário.</b>
I - Justificativa;	Solicitação parcialmente atendida	Indicamos à professora que proceda pesquisa focalizada sobre a relevância do suporte escolhido para trabalho com os alunos: JORNAL (Tablóide, eletrônico, jornais de massa, jornais de grande circulação e circulação específica como sindicais por exemplo)
II - Objetivos Gerais;	Solicitação atendida	
III - Metas Gerais;	Apresentada de forma geral	
IV - Indicação dos projetos e programas a serem desenvolvidos;	Apresentado de forma individual para cada projeto	
V - Carga Horária de cada Projeto e total;	Apresenta carga horária total de 114h/a.	Além disso, dar ciência expressa à professora sobre os limites de carga horária para fins de emissão do Atestado 4. : 144horas.
VI - Cronograma das turmas;		Necessita ao final, para obtenção do modelo 4, dentre outros a lista de frequência do professor e da turma. Aliás, essa exigência é válida para todos os demais projetos que compõem o Mais Educação São Paulo que a escola apresenta.  Necessita equacionar as datas previstas e as datas das reposições referentes às paralisações e greve.
VII- Recursos materiais e humanos;	Solicitação atendida	

X

VIII - Previsão trimestral de gastos;	Apresentação de gasto geral	Fazer constar do projeto.
IX - Referências bibliográficas;	Solicitação atendida	Sugerimos ampliação da Pesquisa e contato com O sindicato dos jornalistas com vistas a uma ampliação do universo crítico sobre a atividade laboral do jornalista e a relação com os grandes jornais.
X - Parecer da Equipe Técnica;	Apresentada	
XI- Aprovação do Conselho de Escola;	Apresentada	Anexar cópia

### Projeto PROTAGONISMO JUVENIL

Itens solicitados	Situação no documento	Observação
Período de execução De 16/03 a 08/12/2016	Turma 1 - quartas-feiras das 12h00 às 13h30 Quintas-feiras :12h00 às 13h30	-
I - Justificativa;	Solicitação atendida	Entendemos que os subtemas constituintes do Projeto: Grêmio Estudantil e Horta demonstraram a dimensão do PROTAGONISMO JUVENIL proposto pela professora.
II - Objetivos Gerais;	Solicitação atendida	
III - Metas Gerais;	Apresentada de forma geral	
IV - Indicação dos projetos e programas a serem desenvolvidos;	Apresentado de forma individual para cada projeto	
V - Carga Horária de cada Projeto e total;	Apresenta carga horária total de 144h/a.	
VI - Cronograma das turmas;		Necessita ao final, para obtenção do modelo 4, dentre outros a lista de frequência do professor e da turma. Aliás, essa exigência é válida para todos os demais projetos que compõem o Mais Educação São Paulo que a escola apresenta.
VII- Recursos materiais	Solicitação atendida	